Siebzehn jahre im kampf um die schulreform

Paul Cauer

Siebzehn Jahre

im

Kampf um die Schulreform.

Gesammelte Aufsätze

von

Dr. Paul Cauer
Provinzialschulrat und Professor in Münster.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung
1906.

Siebzehn Jahre

im Kampf um die Schulreform.

Siebzehn Jahre
im
Kampf um die Schulreform.

Gesammelte Aufsätze

von

Dr. Paul Cauer
Provinzialschulrat und Professor in Münster.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung
1906.

Über das Ganze des Lebens oder Seins gibt es nur Anschauungen; über Teile Beweise, welche sich auf jene gründen.

Jean Paul.

Burdach

An

Albrecht Thaer

Direktor der Oberrealschule vor dem Holstentor

in Hamburg.

Lieber Freund!

Bald ein Menschenalter ist vergangen, seit wir zusammen am Wilhelms-Gymnasium in Berlin unter Leitung des ehrwürdigen Kübler uns die pädagogischen Sporen verdienten. Seitdem haben uns Leben und Beruf scheinbar getrennte Wege geführt. Aber die gute Gemeinschaft, die damals gegründet wurde, ist geblieben und gewachsen. An uns haben wir es erfahren, wie die beiden Geistesrichtungen, die man mit den Schlagworten „realistisch“ und „klassisch“ zu bezeichnen pflegt, nicht von Natur zu feindlichem Gegensatze bestimmt sind, sondern, gerade bei äußerlich klarer Scheidung, sich durch fruchtbaren Austausch gegenseitig fördern können. Daß ich meinerseits in schweren Zeiten den Mut nicht verloren, sondern immer wieder versucht habe konservativen Sinn und den Trieb zum Fortschritt, die beiden großen Kräfte ohne deren Zusammenspiel im Staatsleben kein Gedeihen möglich ist, wenigstens auf dem Gebiete der Schulpolitik in ein rechtes Verhältnis zu bringen, das danke ich zum guten Teil Ihnen und Ihrer verständnisvollen Teilnahme.

Eine Zeit lang schien es, als sei solchem Bemühen endlich der Sieg beschieden. Und vielleicht kann dieses Buch — das Ihnen gehört — dazu beitragen, daß sich die Hoffnung nicht doch wieder als trügerisch erweise.

In alter Treue

der Ihre

Cauer.

Vorwort.

Die Absicht bei der hier dargebotenen Sammlung ist zunächst eine historische. Zwar hat man es schon mehrfach unternommen, die Wandlungen, die das höhere Schulwesen Preußens seit einem halben Menschenalter durchgemacht hat, in kurzem Überblick darzustellen; und den Arbeiten von Messer, Hugo Müller, Rethwisch soll ihr Verdienst nicht verkürzt werden. Doch je erfolgreicher der Erzähler sich bemüht, ein gerundetes und in sich geschlossenes Bild einer Bewegung zu geben, um so mehr muß er auswählen und zusammendrängen; er wird mit Bewußtsein darauf verzichten, das stete Wechselspiel von Angriff und Abwehr, die Fülle von Wünschen und Forderungen, Plänen und Versuchen, Irrtümern und Erfahrungen, die miteinander gerungen haben, zu voller Anschauung zu bringen. Gerade auf diesem Gebiet aber liegen in unserem Falle zum guten Teil die Lehren, die wir aus dem Geschehenen ziehen können. So werden jene Schriften in geeigneter Weise, wie mir scheint, ergänzt durch eine Reihe von Aufsätzen und Vorträgen, die, wie sie unmittelbar aus den wechselnden Situationen des Kampfes hervorgegangen sind, so auch den Leser unmittelbar in sie hineinversetzen. Der erste ist geschrieben unter der Herrschaft der Lehrpläne von 1882, zu einer Zeit wo die Ereignisse des Jahres 1890 erst ganz von weitem sich ankündigten. Von da an bis zum Herbst 1905 hat der Verfasser alle Wendungen des Reformstreites aufmerksam verfolgt, jede der verschiedenen Entschließungen, die einander ablösten, mit eingehender Kritik begleitet und vielfach mit eigenen Vorschlägen einzugreifen gesucht. Die meisten der so entstandenen Abhandlungen sind in den Preußischen Jahrbüchern zuerst erschienen; doch auch andere Zeitschriften — das Deutsche Wochenblatt, die Deutsche Monatsschrift, in den letzten Jahren be-

sonders die Neuen Jahrbücher für Pädagogik*) — öffneten bereitwillig ihre Spalten. Aus der gesamten Menge sind hier die Stücke ausgewählt, die als die wichtigsten erschienen; auch sie nach Umfang und Gehalt ungleich. Einige wenige Rezensionen habe ich mit eingereiht, um einzelne Bemerkungen, die darin ausgesprochen waren, aufs neue zur Diskussion zu stellen. Davon abgesehen wird der innere Zusammenhang**), der die nach Zeit und Gelegenheit getrennten Äußerungen verbindet, deutlich genug hervortreten. Im einzelnen waren die Ausführungen vielfach durch Umstände bestimmt, die so heute nicht mehr bestehen; manches würde auch von mir aus jetzt anders gesagt werden: die Gesamtanschauung wird davon nicht berührt. Und daß diese am Leben bleibe und sich noch mehr als bisher wirksam erweise, ist allerdings mein Wunsch.

Gedanken, die in eine öffentliche Verhandlung hineingeworfen werden und Beachtung finden, sind eben dadurch selbst mancherlei Einflüssen ausgesetzt und haben es schwer sich in ihrem ursprünglichen Sinne zu behaupten. Nicht nur der Widerspruch, der laut wird, zwingt zu entgegnender Formulierung, zu neuer, von einer anderen Seite her geführter Begründung; auch der Erfolg, er ist ein eigensinniger Gönner. Ehe man sichs versieht, hat er sich einer Idee bemächtigt und biegt sie in fremde Richtung. So ist es gekommen, daß der Grundsatz der Gleichberechtigung für die drei höheren Schulen jetzt, nachdem er durchgedrungen ist, von vielen wie ein Ausdruck der Schwäche des Gymnasiums, ja der Verzichtleistung empfunden wird, während er doch dem lebhaftesten Gefühl der Kraft und dem frohen Bewußtsein eines großen Berufes, den die Schule der Griechen und Römer gerade für das kommende Geschlecht zu erfüllen hat, entsprungen ist. Daß dies wieder anschaulich werde, ist eine der Wirkungen, die das vorliegende Buch hoffentlich tun wird. Zwar die Schriften, in denen der Verfasser sich bemüht hat die Aufgaben

*) Dem Herrn Verleger dieser Jahrbücher sowie dem des Humanistischen Gymnasiums bin ich zu besonderem Danke verpflichtet, weil sie gestattet haben Aufsätze mit abzudrucken, die erst im vergangenen Jahre erschienen sind.

**) Hier und da ist durch Anmerkungen darauf hingewiesen. Alle, die jetzt hinzugefügt oder im Wortlaut irgendwie geändert sind, stehen in eckigen Klammern [ ]; einige der früheren, die kein Interesse mehr hatten, sind fortgelassen. Im Texte der Aufsätze ist nichts geändert, nur Zeitbestimmungen wie „d. J., v. J.“ sind der Deutlichkeit wegen durch die Jahreszahl ersetzt.

dieses Berufes ihrem Inhalte nach darzustellen*), waren zu umfangreich und selbständig, als daß sie sich in den Rahmen der Sammlung hätten fügen können; aber auch die beiden Abwehr-Artikel, die hier stehen — gegen Nerrlich und neuerdings gegen Gurlitt und die Seinen (Nr. VII. XXIV) — lassen doch wohl keinen Zweifel über die Denkweise, von der aus die Beseitigung aller äußeren Vorrechte des Gymnasiums, die Eröffnung freier Bahn für die Entwickelung der jüngeren Schwesteranstalten gefordert worden ist.

Als dies mit dem Aufsatz über „die Gefahr der Einheitsschule“ zuerst geschah, erfolgte zwar lebhafte Zustimmung: doch sie kam fast nur von gegnerischer Seite; die Freunde schüttelten befremdet den Kopf und meinten wohl gar, daß sie es mit einem Abtrünnigen zu tun hätten. Auch die beiden Broschüren, in denen ich bald darauf den Gedanken genauer zu begründen und praktisch zu entwickeln suchte — Suum Cuique 1889. Staat und Erziehung 1890 (vgl. Nr. III) — wurden zwar viel beachtet und besprochen, vermochten aber die herrschende Stimmung nicht zu ändern. Dem entsprach die Haltung der Dezember-Konferenz, die ja zum größeren Teil aus Anhängern des Gymnasiums und zwar gerade aus solchen bestand, denen in einem langen Leben die bevorzugte Geltung der überlieferten Schulart zur Gewohnheit, aus einer Gewohnheit zum Gegenstande des Glaubens geworden war. Der Vorschlag der Gleichberechtigung wurde in den Verhandlungen wohl nicht einmal erwähnt. Anstatt auf alle äußeren Vorrechte zu verzichten und eben dadurch die volle Freiheit im Innern zu wahren, tat man das Gegenteil: das Gymnasium behauptete seine äußere Vorherrschaft und mußte dafür in den eigenen Lehrplan weitere Elemente moderner Bildung aufnehmen, weitere Stücke der alten Sprachen, der alten Geschichte opfern. So wurde, was 1882 begonnen war, fortgesetzt: die Zerstörung des Alten, ohne daß doch zum Ersatz etwas Neues geschaffen worden wäre. Ein Zwittergebilde kam zustande, mit dem keiner der Streitenden zufrieden war, über das man sich nur mit der einen Hoffnung trösten konnte, daß seine Unzulänglichkeit sich sehr bald herausstellen und den Anstoß zu einer erneuten Reform geben werde (s. Nr. IV. V).

*) Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. 1890. — Palaestra vitae Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts. 1902.

Sehr viel mehr Dank erntete die Unterrichtsverwaltung auf einem anderen Felde, mit dem was sie im folgenden Jahrzehnt für die materielle Hebung des Lehrerstandes tat. Eine Besserung der Gehaltsverhältnisse, seit lange von der einen Seite gefordert, von der anderen versprochen, war dringend notwendig. Sie wurde verbunden mit einer tiefgreifenden Änderung des Maßstabes, nach dem über Anstellung und Beförderung entschieden werden sollte: früher nach Brauchbarkeit und Verdienst, in deren Beurteilung Irrtum, ja Ungerechtigkeit mitspielen kann; von jetzt ab nach dem Dienstalter, das ein für allemal zahlenmäßig festgestellt wird und jede Willkür ausschließt. Der neue Grundsatz entsprach den Wünschen des größten Teiles der Lehrer, jedenfalls der tonangebenden unter ihnen; so wurde seine Durchführung im Normaletat von 1892 und weiter in all den erläuternden und ergänzenden Bestimmungen, die seitdem erlassen werden mußten, mit lautem Beifall begrüßt. Ich konnte mich der allgemeinen Freude nicht anschließen, weil ich neben dem Guten, was geschaffen wurde, der Beseitigung unverkennbarer Härten, auch die Nachteile voraussah, die dem einzelnen wie der Gesamtheit aus einer so strengen gegenseitigen Bindung erwachsen mußten. Schon früher, im Zusammenhang der Frage nach den Gründen der Überfüllung in den höheren Berufsarten, hatte ich über das Recht auf Arbeit, das die Studierten für sich in Anspruch nehmen, eine von der herrschenden abweichende Ansicht geäußert.*) Jetzt war es geboten, solche Bedenken ausführlicher und nachdrücklicher geltend zu machen (Nr. VIII. IX). Scharfe Angriffe deswegen blieben nicht aus, durften mich aber weder in meiner Überzeugung erschüttern noch in dem Gefühl der Verpflichtung, sie auch fernerhin öffentlich zu bekennen (S. 173 f. Nr. XX. XXIII). Welchen Weg die Dinge nehmen werden, bleibt nun abzuwarten. Daß die Macht der Tatsachen manchmal ganz unerwartete Wendungen hervorbringt, davon haben wir ja in der Entwickelung der Berechtigungsfrage ein Beispiel erlebt. —

Im Februar und März 1900 trat, erst unsicher dann immer

---

*) Durch ein Preisausschreiben des Deutschen Realschulmänner-Vereins war eine Anzahl von Schriften über jenes Thema hervorgerufen worden, auf Grund deren ich in drei Artikeln des Deutschen Wochenblattes (1890 Nr. 9. 11. 12) die Untersuchung weiterzuführen suchte. Die Stelle, auf die oben hingedeutet wird, ist in diesem Buche S. 98 angeführt.

bestimmter, die Kunde auf, daß an leitender Stelle eine Erneuerung der Schulreform beabsichtigt werde (Nr. XII). Und zwar schien es, nach dem was man vernahm, kaum zweifelhaft, daß es ähnlich gehen werde wie zehn Jahre zuvor, daß der früher angerichtete Schade nicht geheilt sondern verschlimmert werden solle. Am schwersten war diesmal das Griechische bedroht. Mochte schon jetzt der Plan gefaßt sein es am Gymnasium fakultativ zu machen, oder zunächst der weniger scharfe, seinen Beginn aus Untertertia nach Untersekunda zu verschieben: praktisch machte das keinen großen Unterschied; aus der zweiten Maßregel mußte über kurz oder lang die erste mit innerer Notwendigkeit sich ergeben. Beschlossene Sache schien es zu sein, die Sprache Platons so zurückzudrängen, daß sie kein wesentliches Element der Gymnasialbildung mehr ausmachte. Da regte sich nun aber doch kraftvoll der Widerspruch. Die Osterdienstags-Versammlung Rheinischer Schulmänner protestierte gegen solches Vorhaben, in größerem Maßstabe schloß sich zu Pfingsten die Versammlung des allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins in Braunschweig dem Protest an; in der Tagespresse, in Zeitschriften und Broschüren wurde vor der Zerstörung des edelsten Bildungsgutes dringend gewarnt — ein Beitrag in diesem Sinne war Nr. XIII —; aus den süddeutschen Staaten kamen laute Stimmen der Mißbilligung, die erkennen ließen, daß man dort entschlossen sei eine solche Wendung preußischer Schulpolitik nicht mitzumachen. Voll Spannung und Sorge sahen wir der neuen Konferenz, die Anfang Juni in Berlin stattfinden sollte, entgegen.

Wie es eigentlich gekommen ist, daß der Verlauf ein so ganz anderer war als im Dezember 1890, wäre wohl eine interessante Frage. Wichtiger ist doch das Geschehene selbst. Und einen entscheidenden Anteil daran hatte jedenfalls der Umstand, daß inzwischen innerhalb des preußischen Kultusministerium die Leitung des gesamten höheren Unterrichtswesens ein Mann übernommen hatte, der von der Vergangenheit zu lernen wußte, die guten und die schlimmen Mächte, die gegeneinander spielten, zu scheiden und das für recht Erkannte mit Zähigkeit durchzuführen verstand. So wurden Beschlüsse gefaßt, denen im wesentlichen der Gedanke zugrunde lag: Wahrung der inneren Eigenart für das Gymnasium wie für Realgymnasium und Oberrealschule, Ausgleichung der äußeren Bedingungen, unter denen

sie arbeiten. Daß die heilsame Bedeutung einer auf dieses Ziel gerichteten Reform nicht sogleich überall richtig gewürdigt wurde, daß manche Vorurteile, die sich dagegen erhoben, noch überwunden werden mußten, war natürlich. Daraus erwuchs die Aufgabe, die geänderte Haltung der preußischen Regierung zu rechtfertigen und, soweit ein einzelner das versuchen konnte, aufklärend und beruhigend zu wirken (Nr. XIV. XV). —

Durch Allerhöchsten Erlaß (Kiel, 26. November 1900) war die Gleichberechtigung der verschiedenen Formen der höheren Schule feierlich verkündigt worden; die Prophezeiung, die zwölf Jahre vorher in dem ersten der hier wieder abgedruckten Aufsätze ausgesprochen war, hatte sich erfüllt. Doch auch die damals hinzugefügte Sorge erwies sich als begründet. Es komme alles darauf an, hatte ich geschrieben, ob der erlösende Entschluß rechtzeitig gefaßt werde, d. h. ehe die innere Zerstörung des Gymnasiums vollendet sei; und eben dieses schlimme Ziel war inzwischen in gefährliche Nähe gerückt.

Aus der resignierenden Meinung, daß das an sich Wünschenswerte, die Gleichberechtigung der drei Anstalten und damit die Neubelebung des Gymnasiums, doch nicht erreicht werden könne, war kurz nach 1891 der Gedanke hervorgegangen, zu erproben, wie viel sich von den Stoffen der klassischen Bildung in einem auf moderne Grundlage gestellten Lehrsystem erhalten lasse (Nr. VI). Dies war das Reformgymnasium, ein erneuter Versuch, den widerstreitenden Ansprüchen im Rahmen einer und derselben Schule zu genügen, eine neue Betätigung eben der Tendenz, die durch den Grundsatz der Gleichberechtigung abgewehrt werden sollte. Der Schutz des Kaiserlichen Erlasses, in dem dieser Grundsatz an die Spitze gestellt war, kam nun auch dieser jüngsten Schulart, der neuen Einheitsschule, zugute: eine juristisch unanfechtbare Konsequenz, der Sache nach fast eine Aufhebung der beabsichtigten Wohltat. In dieser Fügung lag etwas von Tragik, bei deren sinnender Betrachtung wir jedoch nicht verweilen durften. Denn auch die Gegner ruhten nicht. Den Plan, der dazu hatte dienen sollen von den alten Sprachen zu retten was noch zu retten sei, ergriffen sie begierig, in der leider richtigen Erkenntnis, daß er vielmehr geeignet sei dieses Grundelement geschichtlicher Weltbetrachtung vollends zu verdrängen, und mit dem klaren Entschlusse, solche Wirkung zu fördern und zu benutzen. Dem galt

es entgegenzutreten und die nach Zahl und Gesinnung sehr ungleichen Gruppen unter den Anhängern des Reformgymnasiums zu sondern. Dieser Aufgabe wurden mehrere Vorträge und Abhandlungen gewidmet (Nr. XVII. XIX. XXII).

Die hier angedeutete Gefahr ist vielleicht die ernsteste, die neuerdings das Gymnasium bedroht hat, doch nicht die einzige. Auch der alte Kampf mußte immer wieder aufgenommen werden gegen das Phantom einer „allgemeinen Bildung", in der nichts Wichtiges von dem geistigen Besitze der Menschheit fehlen dürfe (vgl. Nr. XI). Hatte man früher von philologischer Seite den nicht als voll ansehen wollen, der nicht durch Latein und Griechisch eine selbständige Kenntnis des Altertums erworben hätte, so erhoben jetzt Geographen, Naturforscher, Mathematiker für ihre Fächer einen ähnlichen Anspruch; sie begnügten sich nicht mit dem reicheren Anteil an der Bildungsarbeit, den Realgymnasium und Oberrealschule den modernen Wissenschaften vermitteln, sondern verlangten im wesentlichen dasselbe auch vom Gymnasium. Im Grunde war es die alte Schwäche, den Ausschnitt aus Welt und Wissenschaft, den man selbst überblickt, zu überschätzen, jeder anders gerichteten und anders begrenzten Weltbetrachtung zu mißtrauen. Gönnen wir doch der Jugend das Recht, sich lebendig zu entwickeln! Soll sie das aber können, so müssen die Bildungsideale, die wir vor sie hinstellen, solche sein, die in lebendigen Menschen verkörpert sind, nicht papierne Bestimmungen. Mit anderen Worten: man soll in den Lehrplan einer Schule keine größere Mannigfaltigkeit von Wissenschaften zusammendrängen, als die auch ein gereifter Mann, der über den eigenen Berufskreis hinaus am Leben teilnimmt, mit seinem Interesse umspannen und mit Verständnis begleiten kann. In diesen Gedanken mündete ein auf der Philologen-Versammlung in Halle von mir gehaltener Vortrag aus, der mit allem was er enthielt für die Forderung eintrat, daß mit der größeren Differenzierung der höheren Schulen endlich Ernst gemacht werden möge (Nr. XXI).

Gewiß, die Freiheit darf nicht in Willkür ausarten. Schon im ersten unserer Aufsätze wurde an die natürliche Einschränkung erinnert, daß nicht jeder Einzelne verlangen kann, persönlich die Auswahl dessen, was er lernen möchte, zu bestimmen (S. 21). Die Schule würde aufhören eine Erziehungsanstalt zu sein, wenn sie

nicht ein festes Maß gleicher Forderungen an alle ihre Zöglinge stellte. Dies aber kann sie um so zuversichtlicher tun, je mehr alles, was sie lehrt, durch inneren Zusammenhang organisch verbunden ist. Deshalb wurde damals geraten, es bei den historisch erwachsenen Arten höherer Schulen einstweilen bewenden zu lassen, nur auf solche Änderungen für jede von ihnen zu denken, durch welche ihr eigener Charakter reiner ausgeprägt werde. „Die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen“ empfiehlt auch der Kaiserliche Erlaß vom November 1900. Im Gegensatze dazu ist in jüngster Zeit der Gedanke hervorgetreten, innerhalb eines der drei Lehrgänge in den oberen Klassen noch wieder eine Spaltung zuzulassen und Wege zu eröffnen, die sich den beiden anderen mehr nähern. Insbesondere hofft man auf diese Weise am Gymnasium für die Entwickelung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes mehr Spielraum zu schaffen, unter Beschränkung der alten Sprachen, doch, wie versichert wurde, „nur insoweit, daß die Eigenart dieser Schulgattung dadurch nicht in Frage gestellt wird.“ — Sie sollte ja kräftiger betont werden! Nun ist man zufrieden, sie nicht in Frage zu stellen? Fast scheint es, als seien wir wieder am Ausgangspunkt angelangt: bei der Gefahr der Einheitsschule.

Quo, Musa, tendis? Aufgabe dieses Vorwortes war es, die Vergangenheit zu erläutern; es soll seine Grenze nicht überschreiten.

Münster i. W., Pfingsten 1906.

Paul Cauer.

Inhalt.

I.

Die Gefahr der Einheitsschule.

[Preußische Jahrbücher, 63 (1889), 1. Wiederholt in „Suum Cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens," Kiel u. Leipzig 1889.]

Über die Frage, ob und in welcher Richtung eine Reform unseres höheren Schulwesens stattfinden müsse, sind hauptsächlich zwei verschiedene Ansichten weit verbreitet: nach der einen soll der Unterricht in den alten Sprachen beseitigt werden, damit für das Studium der neueren Sprachen, der Naturwissenschaften, womöglich noch für eine Einführung in Staatsrecht und Volkswirtschaft Raum geschaffen werde; nach der andern gibt es ohne die alten Sprachen überhaupt keine höhere allgemeine Bildung. Der Widerspruch erscheint vollständig und deutlich; aber auch das Gemeinsame, was alle klaren Gegensätze miteinander verbindet, liegt zutage. Die Vertreter beider Ansichten sind überzeugt, daß es, wie früher, so auch in Zukunft nur einen, gleichmäßig für alle vorgeschriebenen Weg zur höheren Bildung geben müsse. Dieser Gedanke würde für einen Mann, der völlig ohne Voraussetzungen und ohne Vorurteile an eine Erörterung der Aufgaben unserer heutigen Schulpolitik herantreten könnte, etwas Überraschendes, ja Befremdendes haben. Wie ist es doch möglich, daß in einer so reichhaltigen und zusammengesetzten Kultur, wie die gegenwärtige ist, bei der unendlichen Fülle des Wissenswerten, das eine Jahrtausende alte Überlieferung auf uns gehäuft hat, gegenüber der stets wachsenden Mannigfaltigkeit von Aufgaben, die das Leben den Männern stellt, eine einzige Art derjenigen Vorbereitung, welche den Knaben an die Schwelle des Jünglingsalters führt, geeignet sein soll, alle Kräfte, deren es zur Lösung jener Aufgaben bedarf, zu wecken und auszubilden? Doch, seltsam oder nicht, das scheinbar Unmögliche wird verlangt. Eine große Anzahl gelehrter und gebildeter Männer erwartet das Heil für die Jugend der kommenden Geschlechter von der „deutschen Einheitsschule"

und fordert, daß sie geschaffen werde. Der Verein, der sich zur Erreichung dieses Zieles 1886 gebildet und im April 1888 in Kassel seine zweite Hauptversammlung abgehalten hat, erfreut sich bereits eines nicht geringen Vertrauens im Publikum und zählt zu seinen Mitgliedern einige der hervorragendsten Schulmänner unserer Zeit. In den Reden und Schriften der letzteren gelangen so viele wertvolle einzelne Erfahrungen und Ratschläge zur Mitteilung, in allen spricht sich ein so ernstes, begeistertes Streben nach einem großen und allgemeinen Ziele aus, daß die Behauptung, dieses Streben habe eine falsche Richtung eingeschlagen, es liege in ihm eine ernste Gefahr für die Entwickelung der geistigen Kräfte unseres Volkes, gewiß einigem Mißtrauen begegnen wird. Solche Behauptung darf nur von dem gewagt werden, der es auch unternehmen will sie zu beweisen.

Die Anhänger des deutschen Einheitsschulvereins sind ausgegangen von der Erkenntnis, daß unter allen Gegenständen, auf welche sich zur Zeit der Unterricht an höheren Schulen der verschiedenen Arten bezieht, keiner an sich geringgeschätzt werden dürfe; jeder habe seinen eigentümlichen Wert und jeder bringe in besonderer Weise seinen Beitrag zur Ausbildung des jugendlichen Geistes. Dies ist ohne Zweifel richtig. Mathematik, Lateinisch, Griechisch, Geschichte, Geographie, neuere Sprachen, Naturwissenschaft, Zeichnen: jedes Fach des Unterrichts hat seine bestimmte Aufgabe für das Ganze der Erziehung, jedes, wie man dies wohl ausgedrückt hat, sein eigenes Charisma; alle müssen planmäßig zusammenwirken, um aus dem Zögling einen harmonisch gebildeten Menschen zu machen. Deshalb, schließt man weiter, muß eine Schule gegründet werden, welche die wertvollen Elemente aller Fächer vereinigt, welche den heranwachsenden Jüngling mit der weiten und bunten Mannigfaltigkeit der Kultur des neunzehnten Jahrhunderts bekannt macht, ohne ihm den tieferen Einblick in den Werdegang dieser Kultur, der nur durch eigenes Studium des Altertums gewonnen werden kann, vorzuenthalten.

Diese Forderung wäre unabweisbar, wenn sie nicht unerfüllbar wäre. Die geplante Einheitsschule soll alle obligatorischen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums behalten und dazu noch zwei neue ebenfalls als obligatorisch übernehmen, Englisch und Zeichnen (wiewohl über letzteres die Ansichten noch geteilt sind). Die für solche Erweiterung notwendige Zeit soll hauptsächlich durch eine Beschränkung

des Lateinischen gewonnen werden, darin sind alle Anhänger der Sache einig. Gestritten wird darüber, ob auch das Griechische dem jetzigen Lehrplan der preußischen Gymnasien gegenüber etwas beschränkt werden könne und müsse. Hornemann, einer der tätigsten Mitarbeiter des deutschen Einheitsschulvereins, ist dafür*); Heußner, der auf der letzten Hauptversammlung in Kassel einen längeren Vortrag über die Behandlung des Lateinischen in der Einheitsschule gehalten hat, spricht sich entschieden gegen jede Verkürzung des Griechischen aus, scheint aber auch seinerseits bereits jetzt vorauszusehen, daß die Einheitsschule noch mehr Zeit für andere Fächer nötig haben werde als die 12 wöchentlichen Stunden, welche er dem Lateinischen glaubt entziehen zu können. Man kann also das Wesen der vorgeschlagenen Neuerung kurz so bezeichnen: Vermehrung der Fächer, welche auf dem Gymnasium betrieben werden, Verminderung der Zeit, welche auf die bisherigen Hauptfächer verwendet wird. Darin liegt eine doppelte Gefahr: die Einschränkung der Hauptfächer wird den Unterricht in ihnen oberflächlicher machen und in seiner Wirkung schädigen, die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände wird die Überbürdung, über die so oft geklagt worden ist, steigern.

Die Erörterung des ersten Punktes läuft im wesentlichen auf eine Prüfung der Frage hinaus: kann das Lateinische, wie es jetzt auf dem Gymnasium steht, eine weitere Beschränkung vertragen, ohne von seinem bildenden Werte etwas Erhebliches einzubüßen? Man erinnert sich, daß durch die Neuordnung des Lehrplanes, welche für Preußen im J. 1882 eingeführt worden ist, das Lateinische im ganzen 9 Stunden wöchentlich verloren hat, je 1 in den Klassen von Sexta bis Obertertia, je 2 in den beiden Sekunden. Jetzt wird allen Ernstes der Vorschlag**) gemacht, weitere 12 Stunden wöchentlich zu streichen, nämlich je 2 in allen Klassen von Untertertia aufwärts, so daß in Zukunft das Lateinische in Tertia auf 7, in Sekunda und Prima auf 6 Stunden in der Woche beschränkt sein würde. Daß durch eine solche Weiterführung der seit 1882 begonnenen Zerstörung das Lateinische als Bildungsmittel des Geistes vollends vernichtet werden würde, kann man nicht schlagender beweisen, als es indirekt und wider seinen Willen Heußner selbst getan hat. Es ist dringend zu wünschen, daß

*) „Schriften des deutschen Einheitsschulvereins" (1888) Heft 4 S. 24.

**) Von Heußner in der oben erwähnten Rede, a. a. O. S. 47.

jeder, der sich über diesen Gegenstand ein Urteil bilden will, den angeführten Vortrag selbst lese. Hier kann nur der Kernpunkt kurz beleuchtet werden. Dieser liegt darin, daß in den vier oberen Klassen der grammatische Unterricht beinahe vollständig beseitigt werden soll. Heußner sagt zwar: „Jene [grammatischen] Übungen der lateinischen Sprache sind gerade jetzt um so energischer festzuhalten, je mehr unsere Jugend eine Abneigung zu verspüren beginnt gegen die heilsame Zucht ihrer Grammatik und Stilistik." Aber tatsächlich ist er bestrebt, diese Übungen dadurch, daß er sie auf ein Minimum reduziert, wirkungslos zu machen. Von den 6 wöchentlichen Stunden, die das Lateinische behalten würde, sollen 5 (wie bisher) der Lektüre, 1 (statt 3) der Grammatik und den schriftlichen Übungen gewidmet werden. Ich will davon gar nicht sprechen, was freilich manche bestreiten, daß eine gründliche Beschäftigung mit der lateinischen Syntax an sich eine vorzüglich bildende Kraft besitzt; bleiben wir bei dem, was allgemein anerkannt ist, bei der Wichtigkeit der klassischen Lektüre. 5 ist ja freilich = 5, und es könnte scheinen, als ob in Zukunft in 5 wöchentlichen Stunden ebensoviel und mit ebenso gutem Verständnis werde gelesen werden können, als bisher gelesen worden ist. Aber das ist unmöglich. Eine erfolgreiche lateinische Lektüre kann nicht getrieben werden ohne breite grammatische Grundlage, ohne fortdauernde reichliche Übung in der eigenen Handhabung der fremden Sprache. Die Beschäftigung mit schwierigen Autoren, wie Cicero, Livius, Vergil doch nun einmal sind, macht schon jetzt den Sekundanern mehr Mühe als Vergnügen, größere Mühe und geringeres Vergnügen als vor zehn Jahren, da es noch 10 Stunden Latein wöchentlich gab statt der jetzigen 8; wenn die grammatischen und schriftlichen Übungen noch weiter vermindert und zwar, wie Heußner will, auf ein Drittel ihres gegenwärtigen Umfanges herabgesetzt werden, so muß die Lektüre vollends zu einer unerträglichen Quälerei sich gestalten, weil eine Menge von Hindernissen und Schwierigkeiten, die sonst im voraus und in einem das Verständnis erleichternden Zusammenhange erledigt waren, nun von Satz zu Satz, von Zeile zu Zeile, da wo sie zufällig aufstoßen, mühsam überwunden werden müssen. Nichts ist verkehrter als die Ansicht vieler dem Gymnasium wohlwollender Laien, daß die klassischen Sprachen sich als Hauptbestandteil des höheren Unterrichts würden festhalten lassen, wenn nur wir Philologen auf einen Teil der pedantischen grammatischen

Schulung verzichten wollten. Daß jetzt auch namhafte Schulmänner, die in langjähriger Praxis Erfahrung gewonnen haben können, diese Ansicht vertreten, ist eine Tatsache, die ich gelten lassen muß; aber sie darf mich nicht abschrecken, das auszusprechen, was ich hier zu begründen versucht habe: es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, wenn man jenen Männern folgen wollte.*)

Daran ändert auch die Hoffnung nichts, mit welcher die Freunde der Einheitsschule sich und andere zu ermutigen suchen, es werde durch Verbesserung der Methode des Unterrichtens gelingen, künftig auch mit einer geringeren Zahl von Lehrstunden für das Lateinische und, wie manche schon jetzt in Aussicht stellen, für das Griechische doch in der Hauptsache dasselbe Ziel zu erreichen, das bisher mit einer größeren Zahl erreicht wurde. Man müsse, heißt es, den Verlust an Zeit ersetzen durch einen Mehraufwand von Kraft. Ganz gut; bis zu einem gewissen Grade ist das möglich: ein tüchtiger Lehrer wird mit 3 Stunden kaum weniger ausrichten als ein schlaffer mit 6 Stunden. Und dabei ist es noch gar nicht einmal nötig, daß der erstere den Einfluß, den er naturgemäß ausübt, dazu benutzt, um die Schüler zu angestrengterem häuslichen Arbeiten zu veranlassen; es genügt, daß er die Lehrstunden selbst, während deren er mit den Schülern zusammen ist, gehörig fruchtbar macht. Aber die Sache hat doch sehr ihre Grenzen. Eine Schule, an der lauter energisch anregende, in der Methode vollkommene Lehrer tätig wären, an der 30 Stunden der Woche hindurch Zeit und Kraft der Schüler so sehr, als es in jedem einzelnen Falle möglich ist, ausgenutzt würden, eine solche Schule wäre ein Unding. Nicht nur ist es höchst unwahrscheinlich, daß sie irgendwo einmal gebaut werden sollte, sondern ich muß auch sagen: mir würden die Jungen leid tun, die man ihr anvertraut hätte. Ein gesunder Mensch kann sich nicht von lauter Kraft-

*) Eine der hier bekämpften verwandte Ansicht ist kürzlich in den Preußischen Jahrbüchern (61 [1888] S. 470ff.) vertreten worden von Heinrich Weber, „Die deutsch-humanistische Gelehrtenschule". Weber will das grammatische Element im griechischen (S. 494) und durch Wegfall des Aufsatzes auch im lateinischen Unterrichte (S. 499ff.) beschränken und die dadurch entstehende Einbuße an formal bildender Kraft ausgleichen durch Verstärkung des Deutschen, ein Gedanke, der auf den ersten Blick einleuchtend scheint und bereits von vielen Seiten geäußert ist. Es würde einer besonderen Abhandlung bedürfen, um zu zeigen, warum ich die Hoffnungen, die man neuerdings auf den deutschen Unterricht setzt, für stark übertrieben halte.

brühe nähren; und umgekehrt, wer es versuchen wollte, der würde nicht lange gesund bleiben. Dies aber ist recht eigentlich der Fehler, den die Männer des deutschen Einheitsschulvereines begehen: sie wollen die geistigen Nahrungsmittel so präparieren, daß aus jedem ein Extrakt gemacht wird, der nur den reinen Nährstoff enthält, und wollen dann bloß diesen Extrakt den Schülern zu genießen und zu verdauen geben. Jeder einzelne Gegenstand des Unterrichtes soll auf das geringste Maß der für ihn erforderlichen Zeit beschränkt, diese Zeit aber dann von Lehrern und Schülern mit voller Kraft bis auf den letzten Tropfen nutzbar gemacht werden. Man könnte meinen, die Gefahr sei nicht allzugroß; ein Plan wie der bezeichnete sei ja, wie eben erst hervorgehoben wurde, an sich unausführbar und müsse, wenn man ihn durchzuführen versuche, von selbst scheitern. Das ist ganz richtig. Leider aber würden die schlimmen Konsequenzen, die sich bei dem bloßen Versuch der Durchführung ergeben müßten, nicht mit scheitern. Was durch gemeinsame Arbeit während des Unterrichtes nicht geleistet wird, das würde damit nicht ohne weiteres überhaupt wegfallen; der ganze Organismus der Schule mit Zensuren, Prüfungen, Versetzungen, Abiturientenexamen steht da, um es einzutreiben: eigene häusliche Arbeit der Schüler würde das aus Not Versäumte mit größerer Not nachholen müssen. Darüber gebe man sich nur keiner Täuschung hin: wenn eine Einheitsschule zustande käme, die den wesentlichen Forderungen der Realschulpartei Rechnung trüge, zugleich aber Lateinisch und Griechisch als wichtige Unterrichtsfächer festhielte, so würden die Klagen wegen Überbürdung, die bisher schon von vielen Seiten gehört worden sind, lauter und lauter ertönen, und sie würden dann erst in vollem Maße Grund und Berechtigung haben.

Doch eine Prophezeiung auszusprechen ist immer mißlich; und in diesem Falle bedarf es dessen kaum, da schon der bisherige Verlauf klar und deutlich den Satz beweist, auf den es mir ankommt: wenn es richtig ist, daß unsere Gymnasien weniger leisten als sie sollten, und daß doch gleichzeitig den Schülern mehr Arbeit, als recht wäre, zugemutet wird, so liegt der Grund nicht darin, daß auf den Gymnasien einseitig der Unterricht in den alten Sprachen gepflegt wird, sondern darin, daß gar zu vielseitig neben den alten Sprachen auch noch alles Wissenswerte aus den Errungenschaften der modernen Kultur gelernt werden soll. Seit der Zeit, in welcher Johannes Schulze das

höhere Schulwesen in Preußen leitete und in bestimmtem Sinne organisierte (1818—1840), ist dem Gymnasium mit zunehmender Entschiedenheit die Aufgabe gestellt worden, zwei ganz verschiedenen Zwecken zugleich zu dienen: es soll, wie früher, seine Zöglinge mit Sprache und Gedankenwelt des klassischen Altertums vertraut machen, damit sie als Männer imstande seien, auf Grund ihrer Kenntnis der Vergangenheit die Gegenwart zu begreifen; es soll aber auch dafür sorgen, daß diese Gegenwart selber mit den wichtigsten Erscheinungen, die sie auf zahlreichen Lebensgebieten hervorgebracht hat, schon den Knaben und Jünglingen bekannt werde. In dieser Doppelheit liegt die Wurzel alles Übels. Das hat in überzeugender Weise vor einigen Jahren Heinrich von Treitschke nachgewiesen in einem Aufsatze*) der Preußischen Jahrbücher, dem ich hier nur einen Satz entlehne: „Die Gymnasien müssen wieder bescheidener werden und den Wahn aufgeben, als ob sie ihren Schülern eine abgeschlossene Bildung gewähren könnten." Und wie ernst es Treitschke mit diesem Worte meint, zeigt er dadurch, daß er, der Historiker, unter den Fächern, deren Bedeutung auf dem Gymnasium er beschränkt sehen möchte, neben dem Französischen die Geschichte nennt. Leider ist sein Mahnruf bis jetzt wirkungslos geblieben. Als er ihn aussandte, waren die neuen Lehrpläne und die neue „Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen" bereits erlassen. Wie sehr namentlich die letztere dazu beitragen würde, das Übel zu befestigen, konnte damals noch niemand ermessen; jetzt aber liegt es zutage. Beabsichtigt war ohne Zweifel eine Erleichterung, aber das Gegenteil ist erreicht worden. Dadurch, daß die Nebenfächer den Hauptfächern gleichgestellt sind, daß z. B. ein „Nicht genügend" in der Geschichte genau ebenso schwer wiegt wie ein „Nicht genügend" im Lateinischen oder in der Mathematik, dadurch ist gerade für das letzte Jahr der Gymnasialzeit, in dem eine freie und freudige Entwickelung des Geistes besonders wünschenswert wäre, auf die gedächtnismäßige Aneignung von Wissensstoff ein verderblicher Nachdruck gelegt worden. Treitschke wirft dem preußischen Unterrichtsministerium vor, daß es „nicht den Mut gezeigt habe, der verblendeten öffentlichen Meinung zu widerstehen; eingeschüchtert durch die ewigen Klagen über die mangelhaften

*) Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen. Preuß. Jahrb. 51 (1883); dann als Broschüre: „Die Zukunft des Deutschen Gymnasiums", Leipzig 1890.

literarischen, botanischen, geographischen Kenntnisse der Gymnasiasten, habe man den Lehrplan mit immer neuen Fächern belastet". Dieser Vorwurf ist doch vielleicht etwas zu hart. Wenigstens an klarer Erkenntnis der vorhandenen Gefahr, an treffendem Ausdruck für den Ursprung derselben hat es der preußischen Unterrichtsverwaltung nicht gefehlt. Ein Mann, der 13 Jahre lang eine leitende Stellung in ihr eingenommen hat, Hermann Bonitz, erklärte am 21. Januar 1879 vor dem Hause der Abgeordneten: „Die Vertreter dieser Ansicht [daß es „ohne Kenntnis der beiden alten Sprachen keine allgemeine Bildung „gebe] müssen dahin gelangen: ausschließlich das Gymnasium ist die „Vorbereitung für alle, welche zu höheren Studien sich vorbereiten „wollen; und sie führen hiermit in Konsequenz zum Ruin unserer „Gymnasien und zur Verachtung der klassischen Bildung. Denn das„jenige Maß klassischer Bildung, auf welches sich dann die Schule, „die für alles dienen soll, beschränken muß, ist so beschränkt, daß danach „die schwächsten Leistungen der Gymnasien in den alten Sprachen, „über die jetzt so oft geklagt wird, als herrlich und ideal erscheinen „werden gegen den Zustand, welcher dann eintreten muß." Das sind goldene Worte. Aber freilich, derselbe Mann, der sie sprach, hat nicht hindern können, daß gerade in der Zeit seiner Amtsführung das Gymnasium dem schlimmen Ziele, eine Schule zu werden, „die für alles dienen soll", ein beträchtliches Stück näher gekommen ist. Die Wucht der Verhältnisse ist eben stärker, als der Wille weniger, wenn auch noch so einsichtiger und einflußreicher Männer: von der Wahrheit dieses Satzes gibt die Geschichte unseres höheren Schulwesens noch manches andere, nicht minder schmerzliche Zeugnis.

Oberflächlichkeit und Überbürdung, beide in fester Wechselwirkung miteinander verbunden, bezeichnen den Zustand, zu dem wir gelangen würden, wenn wir fortführen „dem Phantome einer allgemeinen, das heißt, alles Wissenswerte umfassenden und in jedem gleichmäßig vorhandenen Bildung nachzulaufen".*) Dies ist so einleuchtend, daß auch die Anhänger des Einheitsschulvereins es sehen müßten, wenn nicht durch einen an sich sehr löblichen Zweck, den sie im Auge haben, ihr Blick abgelenkt wäre. Sie wollen dem unseligen Streit, der

*) Mit diesen Worten charakterisiert Paul de Lagarde, Deutsche Schriften (1886) S. 234, die Tätigkeit, welche Johannes Schulze als Leiter des höheren Unterrichtswesens in Preußen entwickelt habe.

zwischen Realschule und Gymnasium seit Jahren geführt wird und der in immer zunehmendem Maß unser öffentliches Leben zu vergiften droht, dadurch ein Ende machen, daß sie eine Einheitsschule gründen, auf deren Boden die beiden Gegner sich zusammenfinden könnten. Eine vortreffliche Absicht! Aber glaubt man wirklich, daß die Vertreter der Realschule mit den Zugeständnissen zufrieden sein würden, die ihnen in dem Lehrplan der Einheitsschule gemacht werden sollen? Daß sie ihre Forderungen erfüllt erachten würden durch eine Schule, die Griechisch und Lateinisch als unentbehrliche Hauptfächer festhielte? Ganz undenkbar. Und wenn es denkbar wäre, so ist doch längst durch die Tat bewiesen, daß einem solchen Denken die Wirklichkeit nicht entspricht. Ein besonderer Abschnitt des oben erwähnten Aufsatzes von Hornemann*) ist der Aufgabe gewidmet, eine Form der deutschen Einheitsschule zu bekämpfen, welche von der durch den Verein empfohlenen abweicht. Bereits jetzt nämlich gibt es zahlreiche Pädagogen, welche zwar auch auf eine Einheitsschule hinarbeiten, diese aber nicht, wie Hornemann Frick Uhlig Heußner u. a., auf das Gymnasium, sondern auf das Realgymnasium gründen und demgemäß von griechischem Unterricht ganz oder fast ganz frei machen wollen. „Der Kampf um die bezeichnete Einheitsschule," sagt Hornemann, „erscheint bewußt oder unbewußt als ein Kampf um die Beseitigung des Gymnasiums als eigentümliche Schulart neben dem Realgymnasium. Und wenn jetzt ein Teil des Realschulmänner-Vereins für diese Einheitsschule eintritt, so steigert er den Realschulkampf zu seiner höchsten Schärfe." Das ist freilich wahr; aber der Vorwurf trifft beide Seiten in gleichem Maße. Die einen wollen dem Gymnasium, die andern dem Realgymnasium in dem Programm ihrer Einheitsschule keinen rechten Raum gönnen. Und damit haben wir den alten Streit, nur daß er an einer etwas anderen Stelle und unter etwas verändertem Namen geführt wird. Der Plan einer Einheitsschule sei an sich so gut oder so schlecht wie er will, zur Herstellung des Friedens zwischen Gymnasium und Realschule vermag er nicht das Geringste beizutragen.

Ist der Friede überhaupt nicht erreichbar? Bleibt als Resultat einer nüchternen Betrachtung nur die negative Erkenntnis zurück, daß unser höheres Schulwesen sich in einem Zustande des Kampfes be-

*) Schriften des deutschen Einheitsschulvereins. Viertes Heft, S. 9—12.

findet und von inneren Widersprüchen zersetzt ist, für die keine Lösung gefunden werden kann? Nein. Es gibt eine Lösung, aber nicht in der Vereinigung liegt sie, sondern in der Trennung. Der Verlauf, den die Geschichte der höheren Lehranstalten in Preußen bisher genommen hat, weist mit Bestimmtheit darauf hin, daß es in Zukunft mehrere verschiedenartige, aber gleichberechtigte Schulen geben muß. Die Regierung hat eine Zeitlang zu erkennen gegeben, daß sie diese Entwickelung als eine natürliche und rechtmäßige gelten lasse, für die sie allmählich und vorsichtig, aber doch ohne Ängstlichkeit die Bahn freimachen wolle. Ein Teil der Verfügungen vom Jahre 1882 zeigt noch diese Haltung; eine volle Umkehr ist erst 1886 eingetreten mit dem tödlichen Streich, der, übrigens nicht vom Kultusministerium aus, gegen die Oberrealschulen geführt wurde. Davon, daß man sich entschließt den damals begangenen Fehler wieder gut zu machen, hängt das Schicksal unserer Gymnasien und Realschulen, hängt zu einem guten Teile die Gesundheit des geisttgen Lebens unserer Nation ab. Um dies klar zu machen, muß ich ein klein wenig weiter ausholen.

Die Fortschritte, welche besonders seit dem Jahre 1859 die Realschulen im preußischen Staate gemacht haben, sind allgemein bekannt. Ursprünglich waren sie rein bürgerliche Anstalten, welche den Söhnen von Handwerkern und Gewerbetreibenden die für ihren künftigen Beruf nötigen Vorkenntnisse mitteilen sollten; jetzt stehen sie als „Realgymnasien" in stattlicher Zahl und mit dem Anspruch auf gleiche Berechtigung den Gymnasien zur Seite. Seit 1870 haben ihre Abiturienten den Zutritt zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen; und der Streit um die Zulassung zum medizinischen Beruf wird über kurz oder lang zugunsten der Realgymnasien entschieden werden. Auch eine andere realistische Schulart, die aus der Provinzial-Gewerbeschule hervorgegangene „Ober-Realschule", zeigt bis zum Jahre 1886 eine auffsteigende Linie der Entwickelung. Anstalten dieser Art gibt es in der ganzen Monarchie gegenwärtig nur 11; sie lehren gar kein Latein, dafür aber Englisch, Französisch, Mathematik und Naturwissenschaften mit größerer Stundenzahl als das Realgymnasium; in der 9jährigen Dauer des Lehrkursus stehen sie den beiden anderen höheren Schulen gleich. Im Jahre 1878 wurde den Oberrealschulen das Recht gewährt, daß bei der Zulassung zu den Prüfungen für den Staatsdienst im Bau- und

Maschinenfach ihr Reifezeugnis dem eines Gymnasiums oder Realgymnasiums gleichgeachtet werden sollte. Über die Zweckmäßigkeit dieser Verfügung hatte sich der Minister der öffentlichen Arbeiten mit dem Kultusminster geeinigt, und ihrer Auffassung schlossen sich die beiden Häuser des Landtages an. Die eingeführte Neuerung stellte sich dar als eine allseitig wohl überlegte, auf sicherer Erfahrung begründete Maßregel, die übrigens nicht vereinzelt bleiben sollte, sondern den ersten Schritt auf dem Wege zu einer freieren Entwickelung des höheren Schulwesens bedeutete. In der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 21. Januar 1879 bekannte sich der Geheimrat Dr. Bonitz zu der Ansicht, daß es in unserer Zeit nicht mehr möglich sei, „daß diejenigen, deren Lebensberuf weitere wissenschaftliche Studien erfordert, alle auf dieselbe Art allgemeiner Vorbildungsschulen gewiesen werden"; die Unterrichtsverwaltung habe sich entschlossen, das „Monopol der alten Sprachen" aufzugeben. In derselben Sitzung protestierte im Namen der Regierung der Geheimrat Lüders gegen die Auffassung, als handle es sich bei dem vorgeschlagenen Schulplan lediglich um einen Versuch: „eine Organisation, welche von den Erfahrungen ausgehe, die an anerkannt tüchtigen Lehranstalten gemacht worden seien, könne nicht eigentlich als ein Versuch bezeichnet werden." In den Kommissionsberatungen*) war von einem Vertreter der Staatsregierung der Wunsch geäußert worden, daß die Landesvertretung sich gegenüber dem Vorgehen des Ministers, das bestimmt sei zur Lösung der ganzen Realschulfrage beizutragen, nicht gleichgültig verhalten, sondern entschiedene Billigung desselben aussprechen möge. Dieser Wunsch wurde erfüllt. Der Berichterstatter der Kommission, Abgeordneter Dr. von Bunsen, brachte die Ansicht nicht nur der Kommission, sondern zugleich der Mehrheit der Abgeordneten zum Ausdruck, als er in der Sitzung vom 21. Januar erklärte: „Es liegt „auf der Hand und ist von seiten der Herren Regierungskommissarien „auf Befragen ausgesprochen worden, daß man bei der vorliegenden „Reform viel weitere Gebiete als bloß das der Bautechniker aller „Kategorien im Auge habe. Nein, meine Herren, für das gesamte „Ingenieurfach, die Post und Telegraphie, das Forstfach, das Bergfach, „für diese und ähnliche Gebiete eröffnen sich, ebenso wie für das Bau-

*) Bericht der Kommission für das Unterrichtswesen über Petitionen, vom 17. Januar 1879.

„fach gegenwärtig, denjenigen Zöglingen, welche mit dem Zeugnis der „Reife von der künftigen Realschule, wie ich sie einmal nennen will,*) „der Schule mit 9jährigem Kursus und ohne Latein, abgehen werden, „die schönsten und verlockendsten Aussichten." Mit stattlicher Majorität beschloß das Haus der Abgeordneten, „unter Anerkennung des durch die Verfügung des Herrn Handelsministers vom 1. November 1878 beschrittenen Weges" über die dagegen gerichteten Petitionen zur Tagesordnung überzugehen.

Es ist eine der beschämendsten Tatsachen in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens in Preußen, daß dieselbe Verfügung, die mit so ernstem Nachdruck als eine wohl vorbereitete, heilsame und notwendige angekündigt, in diesem Sinne von beiden Häusern des Landtages mit warmem Beifall begrüßt worden war, 8 Jahre später durch denselben Minister, der sie erlassen hatte, wieder aufgehoben worden ist. Der Grund des veränderten Entschlusses lag, wie der Vertreter der Königlichen Staatsregierung, Ministerial-Direktor Schultz, in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 13. Mai 1887 ausdrücklich erklärte, „mitnichten in der Überzeugung von der Unzulänglichkeit oder Ungeeignetheit der auf den Oberrealschulen gewonnenen Vorbildung", vielmehr nur in folgenden äußeren Verhältnissen. Die Voraussetzung, von der im Jahre 1878 der Minister der öffentlichen Arbeiten ausgegangen war, daß die Chefs anderer Verwaltungszweige (Post und Telegraphie, Forstfach, Bergfach) seinem Beispiele folgen würden, hatte sich nicht erfüllt; das Staatsbaufach war das einzige geblieben, zu welchem Abiturienten einer lateinlosen höheren Schule den Zutritt hatten. Unter diesen Umständen war der Unwille der im preußischen Staatsdienste beschäftigten Architekten und Ingenieure, die jene Ausnahmebestimmung als eine Verletzung ihrer Standesehre empfanden und diesem Gefühl bereits im Jahre 1878 durch Petitionen an den Landtag lebhaften Ausdruck gegeben hatten, noch mächtiger angeschwollen. Nur durch die Rücksicht auf seine Beamten, die seit der Verfügung vom 1. November 1878 sich mit einem gewissen Makel behaftet fühlten und als Beamte zweiter Klasse angesehen zu werden fürchteten, sah sich der Minister veranlaßt jene Verfügung zurückzunehmen. Dies geschah durch die „Vorschriften über die Ausbildung

---

*) Der Name „Oberrealschule" ist erst 1882 eingeführt worden.

und Prüfung für den Staatsdienst im Baufache" vom 6. Juli 1886. Man kann die Bedeutung der neuen Maßregel nicht treffender charakte-sieren, als es in der Petition*) der preußischen Oberrealschul-Direktoren vom 15. Dezember 1886 geschehen ist: es seien durch sie Rechte kassiert worden, welche auf bündigsten Zusicherungen und Anordnungen der Staatsregierung und auf Beschlüssen des Landtages beruhten; eine solche Rechtsentziehung widerspreche den in der preußischen Verwaltung herrschenden Rechtsgrundsätzen. Und weiter heißt es in der beigefügten Denkschrift (S. 30): „Die Ressortsouveränität, welche „sich in diesen Tatsachen aufs schärfste ausdrückt und in sehr vielen „anderen zur Erscheinung kommt, hat bis jetzt eine organische Rege-„lung des Berechtigungswesens unmöglich gemacht, ja sie steht einer „einheitlichen, organischen, grundsätzlich durchgeführten Gestaltung des „gesamten Unterrichtswesens hemmend entgegen."

Eben deshalb ist mit Sicherheit vorauszusehen, daß die versuchte Reaktion keinen Bestand haben wird; die segensreichen und wohl-erwogenen Absichten der Unterrichtsverwaltung müssen zuletzt den Sieg davontragen. Zwar das Vorgehen der Oberrealschul-Direktoren ist fürs erste erfolglos geblieben; die Mehrheit der Volksvertreter ist über ihre Petition zur Tagesordnung übergegangen, wie 8 Jahre vorher über die genau entgegengesetzten Petitionen der Architekten und Ingenieure. Zugleich aber hat das Abgeordnetenhaus der Regierung den Wunsch ausgesprochen, daß „eine generelle Regelung der Vorschriften über die Vorbildung für den Eintritt in den höheren Staatsdienst" herbeigeführt werden möge. Und der entscheidende erste Schritt hierzu scheint nun wirklich geschehen zu sein. Als der Kultusminister von Goßler im Herbst 1888 den „Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform" in längerer Audienz empfing, machte er die wichtige Eröffnung: „es sei jetzt erreicht, daß in Preußen künftig nicht mehr der einzelne Minister, sondern nur das Gesamt-Ministerium über die Berechtigungen zu entscheiden habe". Damit ist ein großer Teil der Schranken fortgeräumt, welche einer sachgemäßen Erörterung und Entscheidung der Berechtigungsfrage bisher im Wege standen. Aber mit dem guten Willen und der richtigen Erkenntnis auf seiten der Regierung ist es nicht getan; das bisherige Schicksal der Oberreal-

*) Petition und Denkschrift der preußischen Ober-Realschul-Direktoren bezüglich der Berechtigungen der Ober-Realschulen. Stettin 1887.

schulen hat gelehrt, welche gefährliche Macht den Vorurteilen der Gesellschaft innewohnt, wenn sie sich den Plänen einer noch so einsichtigen und maßvoll vorgehenden Regierung entgegenstellen. Diese Vorurteile zu bekämpfen ist deshalb die Pflicht eines jeden, dem die Zukunft nicht nur unserer Schulen, sondern unseres Volkes am Herzen liegt. Vor allem müssen wir Philologen und mit uns alle Anhänger und Freunde des Gymnasiums die irrige Vorstellung aufgeben, als ob in den äußeren Vorrechten, die wir bis jetzt genießen, ein Gewinn für unsere Sache liege. Niemand hat mehr Ursache den beiden Schwesteranstalten ein ungehindertes Gedeihen zu wünschen, als wir Gymnasiallehrer. Für die Existenz des Gymnasiums wird gekämpft, wenn dafür gekämpft wird, daß Realgymnasium und Oberrealschule ihm in ihren Rechten gleichgestellt werden sollen. Worauf beruht die gesunde Existenz einer Schule: auf der Zahl der Schüler, die ihr zugeführt werden, oder auf dem Werte der geistigen Güter, die sie ihren Schülern mitteilen kann? Was ist für das geistige Leben eines Volkes wünschenswerter: daß tausend junge Leute etwas Lateinisch und Griechisch lernen, wenn auch gezwungen und widerwillig, oder daß dreihundert junge Leute, die sich mit Lust diesen Studien widmen, tüchtig Lateinisch und Griechisch lernen? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein. „Wir haben infolge des „Berechtigungswesens", so schrieb*) Paul de Lagarde 1878, „gar keine „Gymnasien mehr: alle, welche gegen die klassische Bildung als eine „unnütze sich ereifern, fechten gegen Windmühlen, da von Schulen, „deren Inhalt zu neun Zehnteln, in großen Städten zu sechs „Siebenteln, den Zweck der Schule nicht erreicht, gar nicht behauptet „werden darf, daß sie das gewähren, was unterrichtete und ihre „Worte in acht nehmende Männer klassische Bildung nennen". Mit der Überfüllung an Schülern Hand in Hand geht die Überhäufung mit Lehrstoff; indem man zahlreiche Schüler zwang, wider den Wunsch ihrer Eltern das Gymnasium zu besuchen, mußte man den Ansprüchen immer weiterer Gesellschafts- und Berufskreise in bezug auf die Gegenstände, in denen am Gymnasium unterrichtet werden sollte, immer mehr Rechnung tragen. So kam man zu jener Steigerung der Nebenfächer, die in dem oben angeführten Aufsatz Treitschke be-

*) Deutsche Schriften S. 229.

klagt, so zu einer immer entschiedneren Schwächung derjenigen Hauptfächer, die das Wesen des Gymnasiums ausmachen. Zeit und Arbeitskraft, welche dem Lateinischen zugewendet werden können, sind schon jetzt so beschränkt, daß nur noch ein geringes Maß weiterer Verminderung nötig ist, um den Rest so wertlos zu machen, daß man besser täte ihn gleich ganz über Bord zu werfen. Ceterum censeo linguam Latinam esse restituendam: in diesen Satz faßte der Meister unter uns heutigen Gymnasiallehrern, Oskar Jäger in Köln, sein Urteil über den Lehrplan von 1882 zusammen. Wenn das Gymnasium am Leben bleiben soll, so bedarf es einer Reform, die den alten Sprachen wieder freien Spielraum verschafft zur Betätigung ihrer geistbildenden Kraft. Eine solche Reform ist nicht möglich, wenn das Gymnasium, wie Bonitz sich ausdrückte, eine „Schule für alles" sein soll; sie wird durchführbar, sobald kein Vater mehr gezwungen ist seine Söhne auf ein Gymnasium zu schicken.

Die Forderung, zu der wir gelangt sind, ist also kurz folgende: die drei Schulen müssen äußerlich in ihren Rechten einander gleichgestellt werden, damit innerlich eine jede ihrer Eigenart gemäß sich ausbilden kann, um dann in freiem Wetteifer mit den beiden anderen den Wert der geistigen Elemente, von denen sie getragen ist, zu bewähren. Daß diese Forderung irgend einmal erfüllt werden wird, unterliegt keinem Zweifel; die Entwickelung der Vergangenheit drängt mit Notwendigkeit darauf hin. Die Frage ist nur, ob der erlösende Entschluß rechtzeitig gefaßt wird, d. h. bevor die innere Zerstörung des Gymnasiums vollendet ist. Daß die Königliche Staatsregierung diese Gefahr erkennt und den Wunsch hat ihr vorzubeugen, hat sie wiederholt, zum letzten Male mit voller Deutlichkeit bei Gelegenheit der Verhandlung über die Oberrealschulen im Januar 1879, ausgesprochen.*) Wie kommt es, daß sie gerade jetzt, wo das Verlangen nach Erweiterung der Berechtigungen für die Realanstalten nachdrücklicher als jemals geltend gemacht wird, der Bewegung nicht nur abwartend, sondern ablehnend gegenübersteht?

Weil eine andere, für den Augenblick, wie es scheint, schlimmere Gefahr von der entgegengesetzten Seite her droht. Als in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 7. März 1888 der Kultusminister von

---

*) Die scharfen, aber durchaus treffenden Worte von Bonitz sind oben (S. 8) angeführt.

Goßler auf Befragen erklärte, daß er mit voller Entschlossenheit „dem Andrängen Widerstand leiste, die Realschul=Abiturienten mit weiteren Fakultäten zu versehen", da begründete er seine Stellungnahme mit der Befürchtung, daß durch Zulassung der Realschul=Abiturienten zum Studium der Jurisprudenz und Medizin die schon jetzt vorhandene Überfüllung dieser Fächer in unheilvollem Maße zunehmen werde. Und darin wird jeder, der mit aufmerksamem Blicke das öffentliche Leben beobachtet, dem Minister beipflichten: „daß kaum ein größerer „Schaden uns entstehen könnte, als wenn wir weit über allen Bedarf „hinaus die Zahl unserer akademisch Gebildeten vermehren, und daß „diese Vermehrung ein Unglück sein könnte für die wichtigsten poli= „tischen und sozialen Beziehungen." In allem, was die Regierung tun wird, um den unnatürlichen Zudrang zur Beamtenkarriere, an dem unser Volksleben krankt, zu hemmen, kann sie der Zustimmung aller wohldenkenden Männer gewiß sein. Sie besitzt, um vom Stu= dieren abzulenken oder zurückzuhalten, mehrere wirksame Mittel, die bisher nicht benutzt worden sind, von denen aber eines gerade jetzt an entscheidender Stelle ernsthaft in Aussicht genommen zu sein scheint; ich meine die allen drei höheren Schulen in gleichem Maße ersehnte Befreiung von dem verhängnisvollen Rechte, Zöglingen, die aus Sekunda oder aus Prima vor dem Abiturientenexamen abgehen, das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst zu geben.*) Aber — die Festhaltung der Privilegien, welche das Gymnasium besitzt, ist am allerwenigsten ein Mittel, um den gewünschten Zweck zu erreichen. Je mehr diese Privilegien befestigt werden, desto mehr städtische Gym= nasien werden gegründet, desto mehr andere Schulen werden in Gymnasien umgewandelt; die Menge der bestehenden Gymnasien aber trägt anerkanntermaßen einen großen Teil der Schuld an der Über= füllung der Universitäten. Hier ist ein Zirkel der schlimmsten Art, der irgendwo einmal mit mutigem Entschlusse durchbrochen werden muß. Sobald das Monopol der Gymnasien gefallen ist, wird ihre Zahl sich verringern. Die kleinen Städte werden mit Freuden ihre Gymnasien in Realanstalten verwandeln, wenn sie damit nichts von

*) [Daß von seiten der Regierung daran gedacht werde diese Einrichtung abzuschaffen, hatte der Kultusminister in der oben (S. 13) erwähnten Audienz dem Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform gegenüber geäußert und damit eine Hoffnung erweckt, die leider nicht erfüllt worden ist. Vgl. Nr. IV. V.]

den Rechten ihrer Schule aufzugeben brauchen, und wir werden allmählich dahin gelangen, daß die Mehrzahl der jährlichen Abiturienten in Preußen von Realgymnasien und Oberrealschulen herkommt. Von diesen werden zwar auch noch viele studieren; aber es wird nicht mehr vorkommen, was jetzt so häufig ist, daß ein unbegabter junger Mann, der das Gymnasium nur darum besucht hat weil es in seiner Vaterstadt keine andere höhere Schule gab, endlich, nachdem er unter Mühe und Verdruß das Abiturientenexamen ersessen hat, bloß deshalb sich dem Studium widmet, weil er jetzt für einen praktischen Beruf verdorben ist. Und gerade diese Art von Studenten bildet den schlimmsten Ballast für unsere Universitäten.

Daß ein Zustand wie der eben angedeutete wünschenswerter sei als der, welcher jetzt besteht, dürfte kaum jemand bestreiten. Soll er aber irgend einmal erreicht werden, so muß man sich irgend einmal entschließen, die unbequeme Zeit des Überganges mit in den Kauf zu nehmen. Während der Übergangszeit nämlich ist eine Steigerung des Zuflusses von Aspiranten zu den höheren Berufsarten allerdings zu erwarten; es kommt darauf an, den Augenblick so zu wählen, daß dieses Übel in möglichst engen Grenzen bleibt. Im höchsten Grade gefährlich wäre es, wenn man eine Periode abwarten wollte, in welcher die zur Zeit noch im juristischen und medizinischen Fache herrschende Überfüllung beträchtlich nachgelassen hätte; denn dann würde die Öffnung der Schleusen, durch welche die Abiturienten der Realschulen bisher fern gehalten worden sind, zusammentreffen mit der lockenden Aussicht auf eine günstige Karriere. Wählt man dagegen einen Zeitpunkt, in dem die Überfüllung einen möglichst hohen Grad erreicht hat, so würde diese Tatsache (die nie verborgen bleibt) einigermaßen dämpfend auf den Eifer wirken, mit dem, wie gefürchtet wird, die Zöglinge von Realgymnasien und Oberrealschulen sich auf das Studium der Heilkunde und der Rechtswissenschaft stürzen würden. Dies klingt vielleicht paradox; aber das Paradoxe ist nicht immer das Falsche. Im vorliegenden Falle wird es obendrein nur allzu genau bestätigt durch die schlimmen Erfahfahrungen, welche die Regierung mit der Freigebung des Studiums der exakten Wissenschaften und der neueren Sprachen gemacht hat. Diese Freigebung, die 1870 erfolgte, war, wie der Kultusminister am 7. März 1888 im Abgeordnetenhause mitteilte, veranlaßt durch

„einen Mangel, welcher auf dem Gebiete der neusprachlichen Philologie, der Lehrer der Naturwissenschaften und der Mathematik sich ergeben hatte“, und sie hatte zur Folge „ein rapides Anwachsen der Realabiturienten und ihres Zudranges zur philosophischen Fakultät“: Konnte es auch anders sein? Um bei dem Bilde zu bleiben, das der Kultusminister für diese Verhältnisse sehr glücklich gewählt hat: wenn man eine Schleuse öffnet, um einem abgeschlossenen Bassin neues Wasser zuzuführen, so werden die Fluten mit um so größerer Gewalt hereinstürzen, je niedriger vorher im Inneren der Wasserstand war. Aber noch etwas anderes kann uns dieses Bild lehren, was ebenfalls durch die Erfahrung bestätigt wird. Wenn man für eine aufgestaute Wassermasse nur ein Schleusentor öffnet, so stürzt das entfesselte Element mit großer, vielleicht verheerender Gewalt in den kleinen Raum, den man ihm gönnt; werden aber mehrere Tore nach verschiedenen Richtungen hin zugleich geöffnet, so teilen sich die Wogen, und in jedem einzelnen Bassin wird der Wasserspiegel nur mäßig gehoben. Die schnelle und starke Überfüllung der beiden im Jahre 1870 freigegebenen Fächer hatte zum guten Teil darin ihren Grund, daß sie die einzigen waren und blieben, zu welchen man den Abiturienten der Realschulen den Zutritt gestattete.

Also sollen alle höheren Berufsarten mit einem Schlage preisgegeben werden? In der Tat, es bleibt nichts anderes übrig, wenigstens wenn äußere Rücksichten, wie die auf die Überfüllung der einzelnen Fächer, in erster Linie maßgebend sein sollen. Es bleibt zu erwägen, ob sich aus dem Wesen der einzelnen Wissenschaften ernste Bedenken gegen die Zulassung der Realschul-Abiturienten ergeben. Zunächst für die Medizin wird dies kaum noch von irgend jemandem behauptet; die meisten derjenigen Ärzte, die sich öffentlich und privatim jetzt noch dagegen erklären, tun es aus ähnlicher Besorgnis für die Ehre und Tüchtigkeit ihres Standes, wie die war, welche sich früher in den Petitionen der Architekten und Ingenieure geäußert hat. Diese Besorgnis ist erklärlich und bis zu einem gewissen Grade gerechtfertigt: wenn für ein einzelnes Fach eine Ausnahmebestimmung erlassen und dadurch der Zudrang zu ihm unnatürlich gesteigert wird, so werden ihm notwendig eine Menge von Aspiranten zugeführt, die, ganz abgesehen von ihrer gesellschaftlichen Qualifikation, zu diesem Fach keinen inneren Beruf haben, sondern

sich ihm nur zuwenden, weil ihnen hier die Möglichkeit geboten wird ihr Brot zu verdienen. Solche Elemente tragen nicht dazu bei, die Tüchtigkeit und das Ansehen eines ganzen Standes zu erhöhen; also ein Grund mehr, den unausbleiblichen Entschluß für alle Berufsarten gleichzeitig zu fassen. Aber, heißt es, soll man den Abiturienten der Oberrealschule gestatten Jura zu studieren? Menschen, die kein Latein können? Darauf ist zu antworten: entweder die juristischen Studien und Examina sind so eingerichtet, daß man sie ohne Latein gar nicht durchmachen kann (es gibt Leute, welche dies bezweifeln) — dann wird niemand, der kein Latein kann, versuchen Jura zu studieren; er müßte ja gleich im ersten Semester im Kolleg über Institutionen merken, daß er nicht folgen kann; oder die juristischen Studien und die juristische Praxis sind heutzutage so eingerichtet, daß man auch ohne eigene Lektüre des Corpus iuris durchkommt (es gibt Leute, welche dies behaupten), — dann wird es schwerlich gelingen, diese Lektüre dadurch lebhafter zu machen, daß man von den Studenten die Bescheinigung verlangt, daß sie vorher 9 Jahre lang lateinischen Unterricht genossen haben. Es ist also entweder überflüssig oder nutzlos, bei der Zulassung zum juristischen Staatsexamen das Reifezeugnis gerade eines Gymnasiums zu fordern. Kaum anders steht die Sache für Theologie und Philologie. Hier ist ohne allen Zweifel selbst ein oberflächliches Studium ohne Kenntnis der beiden alten Sprachen gar nicht möglich; eben deshalb aber ist auch nicht zu fürchten, daß jemand es unternehmen sollte. Fände sich aber wirklich hier oder dort unter den Abiturienten der Oberrealschulen ein Jüngling, der Begeisterung und Energie genug besäße, um noch auf der Universität so viel Lateinisch und Griechisch zu lernen, daß er klassische Philologie oder Theologie studieren kann, einen goldenen Ehrenkranz müßten wir ihm stiften ἀρετῆς ἕνεκα καὶ φιλοκαλίας καὶ σπουδαιότητος. Solche Mitarbeiter können wir gebrauchen in einer Zeit, in der mehr und mehr, wie wohl gesagt wird, der Idealismus schwindet und ein banausisches Trachten nach Gewinn Herzen und Sinne der Menschen ganz auszufüllen droht.

Gerade dies aber ist für viele der entscheidende Grund, jeder Erweiterung der Berechtigungen der Realschulen entgegenzutreten: man fürchtet davon eine Schwächung des idealen Sinnes in unserem Volke. Eine schwere Gefahr, deren bloße Erwähnung zum ernstesten

Nachdenken auffordert. Was ist Idealismus? Es ist hier nicht der Ort, den Begriff zu prüfen, um ihn in seiner ursprünglichen Klarheit darzustellen. Vielleicht genügt zur Verständigung ein kurzer Satz: die Gesinnung, die wir in dem heranwachsenden Geschlechte wecken und pflegen wollen, ist die, daß Wissenschaft und Kunst gesucht werden nicht um des Nutzens willen, den ihr Besitz verschaffen kann, sondern um der Freude willen, die in der Beschäftigung mit ihnen unmittelbar empfunden wird. Nennt man solche Gesinnung, wie es oft geschieht, Idealismus, so muß man eigentlich der Vermutung zustimmen, daß in der gesamten jetzt lebenden deutschen Jugend männlichen Geschlechts die Primaner der 11 preußischen Oberrealschulen die stärksten Idealisten sind; denn sie besuchen die Schule beinahe ohne jede Aussicht auf äußeren Gewinn und lassen den Unterricht ihrer Lehrer auf sich wirken, nur weil sie glauben, dadurch klüger und besser zu werden. Auf den Gymnasien dagegen ist die Zahl derjenigen groß, und sie wird, solange wir das Monopol tragen müssen, von Jahr zu Jahr wachsen, die bloß deshalb Latein und Griechisch lernen, weil sie beim Eintritt in ihren künftigen Beruf die Bescheinigung vorlegen müssen, daß sie Schüler eines Gymnasiums gewesen sind. Ein namhafter Vertreter der medizinischen Wissenschaft*) sagte und schrieb vor einigen Jahren: „Der klassische Gymnasialunterricht hält die Besseren zurück von dem leidigen Hineilen zu der sich direkt bezahlt machenden praktischen Ausbildung, prägt ihnen Hochachtung ein für die freie Forschung jeder Richtung." Ja, so war es einst, und so könnte es wieder werden; aber das Berechtigungswesen hat den Gymnasialunterricht in sein Gegenteil verkehrt. Oder meint man, die Realschule könne deshalb nicht mit dem Gymnasium wetteifern, weil die Gegenstände, an denen sie den Geist ihrer Schüler sich bilden läßt, weniger edel sind als die, welche jenes bietet? Kommt es denn auf den Stoff allein an, der bearbeitet wird, auf die Materie? Das wäre ja eine arg materialistische Anschauung. Auch nach meiner Überzeugung werden die edleren Kräfte der Seele durch nichts so leicht und frei entwickelt als durch den geistigen Verkehr mit dem klassischen Altertum; aber dieser Verkehr muß selbst ein freier und lebendiger sein, er muß während der

*) L. Hermann, Die Vorbildung für das Universitätstudium, insbesondere das medizinische. Züricher Rektoratsrede 1879.

schönen Primanerjahre das Denken und Sinnen des Jünglings innerlich erfüllen und durchdringen. Ein Realschüler, der eine geometrische Aufgabe löst und mit Behagen die feinen Beziehungen von Größe und Lage betrachtet, wird dadurch mehr über das enge Bewußtsein des irdischen Daseins emporgehoben und bekommt eher eine Ahnung von dem, was eine ästhetische Freude ist, als der Gymnasiast, der mit Widerwillen das aufgegebene Pensum aus Homer präpariert, und wenn es selbst Hektors Abschied von Andromache wäre.

Wenn hiermit der Wunsch ausgedrückt ist, daß es gestattet sein möchte, jedem diejenige geistige Nahrung zuzuführen, die seiner Natur gemäß ist, so soll damit nicht einem zügellosen Individualismus das Wort geredet sein. Drei fest bestimmte Formen der höheren Schule sind für jetzt gegeben; möge jede freien Spielraum haben, um zu zeigen, worin sie stark ist und welcher Änderungen sie bedarf, damit ihr eigner Charakter rein ausgeprägt werde. Darüber aber sollen wir weder klagen noch schelten, daß es nicht mehr bloß einen Weg zur höheren Bildung gibt, wie zur Zeit unserer Väter und Großväter. Die Furcht vor einer von der Realschule drohenden Spaltung im Inneren der Nation, die von manchen Seiten geäußert wird, ist gewiß ernst und aufrichtig gemeint, aber darum nicht minder gegenstandslos. Es sei gestattet, ihr die Gedanken entgegenzuhalten, mit denen in der oft erwähnten Verhandlung des Abgeordnetenhauses (21. Januar 1879) ein Vertreter der Staatsregierung, Geheimrat Dr. Wehrenpfennig, die Gegner einer freieren Gestaltung des höheren Schulwesens zurückzuschlagen wußte: „Es ist vielleicht „nur in Deutschland möglich, wo die Einheit noch so jung ist, daß „man sich vorstellt, es könnte ein Volk oder die gebildeten Kreise „eines Volkes dadurch in sich uneinig werden, daß sie in der Tasche „nicht die gleichmäßige Zensur in einzelnen Sprachen führen; — „das, was uns zusammenhält, ist die gleichdauernde und gleichmäßige, „wenn auch im Material verschiedene Durchbildung wissenschaftlicher „Art, und die werden alle höheren Klassen in diesen drei Kategorien „der Lehranstalten haben, und außerdem hält uns zusammen die „Einheit unserer Geschichte und unserer Literatur, und dieses geistige „Band wird weit hinausreichen über die verschiedenen Kategorien „unserer Lehranstalten." Die frohe Zuversicht, die sich vor Jahren in diesen Worten aussprach und von den Vertretern des Landes mit

warmer Zustimmung erwidert wurde, ist seitdem auf manche ernste Probe gestellt worden. Es gibt im Leben unseres Volkes Kräfte genug, die uns auseinanderzutreiben und gar zu entzweien streben; um so gefährlicher wäre es, die Ursachen des Streites dauernd um eine der wirksamsten zu vermehren. Wenn die Freunde der Einheitsschule daran erinnern, daß im Realschulkampfe, der besonders in Norddeutschland mit steigender Erbitterung geführt wird, die Gegner sich schon „so weit voneinander entfernt haben, daß eine Verständigung beinahe ausgeschlossen scheint“, so spricht diese Tatsache nicht für, sondern gegen die Pläne einer Verschmelzung, die von jener Seite verfochten werden. Sie mahnt uns, daß es Zeit ist endlich Frieden zu schließen, nicht unter verändertem Namen den alten Kampf zu erneuern. Der Streit um die verschiedenen Formen einer Einheitsschule würde den Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule als feindlichen Gegensatz befestigen; hoffen wir, daß es vielmehr gelingen werde, diesen Unterschied fruchtbar und segensreich zu machen durch einen frischen, fröhlichen Wettkampf im Dienste der höchsten Aufgaben, die das Vaterland seinen Söhnen stellt.

Kiel, November 1888.

II.

Das Einjährigen-Recht und die höheren Schulen.

[Deutsches Wochenblatt, herausgegeben von Otto Arendt. 1. August 1889.]

Vier große Versammlungen hat uns die Oster-Kampagne auf dem Felde der Schulpolitik gebracht: die des Realschulmännervereins (in Berlin), des Einheitsschulvereins (in Jena), des Vereins für Schulreform (in Berlin, 4. April) und des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform, die Neue Deutsche Schule (in Berlin 15. April). Während die beiden zuerst genannten Vereine unter sich in scharfem Gegensatz stehen und auch von den beiden anderen sich deutlich unterscheiden, ist zwischen diesen selbst das Verhältnis ein minder klares. Der Verein für Schulreform ist hervorgegangen aus dem Kreise der Veranstalter der Schenckendorff'schen Petition. An seiner Spitze stehen die Herren Dr. Friedrich Lange (Tägliche Rundschau) und Th. Peters, Generalsekretär des Vereins deutscher Ingenieure, die bereits in der im März versandten Denkschrift erklärt hatten, daß es nunmehr dringend geboten sei, auf ein bloß theoretisches Plänemachen zu verzichten und dafür lieber mit bestimmten Vorschlägen hervorzutreten. Eben dies aber wurde der Anlaß, daß sich von dem „Verein für Schulreform" der Allgemeine Deutsche Verein für Schulreform „die Neue Deutsche Schule" abzweigte. Ein Teil nämlich der Reformfreunde hielt die Zeit noch nicht für gekommen, um sich auf ein bestimmtes Programm zu beschränken, wünschte vielmehr einen Verein, der die weitere Aufgabe hätte, die verschiedenen Formen, in denen sich bisher das Streben nach Reform geäußert hat, zur freien Diskussion zu bringen. Dieser Verein, an dessen Spitze die Herren Dr. Hugo Göring und Professor Dr. Preyer stehen, hat sich denn am 15. April gebildet und die im Verlage von A. Hofmann & Comp. erscheinende Monatsschrift „Die Neue Deutsche Schule" zu seinem Organ gemacht.

Trotz dieser Sezession, welche nicht gerade geeignet ist das Vertrauen zu den Plänen der Schulreformer zu stärken, erfreut sich das Programm der Herren Lange und Peters eines großen Wohlwollens im gebildeten Publikum und ist in der Tagespresse vielfach mit Zustimmung besprochen worden. Wirklich erscheint ja auch das, was vorgeschlagen wird, auf den ersten Blick als etwas Einfaches und Sachgemäßes, fast als die natürliche Konsequenz der bisherigen Entwickelung. Der Reformverein „legt seinem Schulideal", so wird ausgeführt, „die Grenze zugrunde, welche die für unsere Verhältnisse so überaus praktische Berechtigung zum einjährigen Militärdienste bezeichnet." Man beruft sich darauf, daß auch der Kultusminister Herr von Goßler in seiner Rede vom 6. März 1889 die Frage zur Erörterung gestellt habe, ob es möglich sei, „durch eine andere Gestaltung unseres „Unterrichtsplanes dazu zu kommen, daß wir nach sechsjährigem „Kursus, also nach vollendeter Untersekunda, zu einer mehr abge„schlossenen Bildung kommen, als sie nach der bisherigen Entwicke„lung sich findet". Diese Frage wird von den meisten derer, welche mitreden, eben mit der leichtherzigen Zuversicht bejaht, vor welcher der Herr Minister gewarnt hat. Es sei ja offenkundig, so ruft man, daß der Übergang von Unter- nach Obersekunda die wichtigste Grenze innerhalb des neunjährigen Gymnasialkursus bilde; hier müsse der Einschnitt gemacht oder viemehr der schon vorhandene nur noch etwas verschärft werden. Als Unterbau sei eine sechsklassige Bürgerschule herzustellen mit lediglich „allgemeiner Bildung", ohne Latein, ohne Griechisch; alles, was der speziellen Vorbereitung auf einen gelehrten Beruf diene, müsse der dreijährigen Oberstufe vorbehalten bleiben, aus der dann allmählich eine Art von Mittelding zwischen Schule und Universität werden könne. — Es verlohnt sich der Mühe, dieses scheinbar selbstverständliche Räsonnement etwas genauer zu prüfen.

Prima, Sekunda, Tertia bilden nach dem ursprünglichen Plane drei in sich geschlossene Klassen mit je zweijährigem Kursus. Wer die Welt nur vom Standpunkte des Großstädters oder gar des Berliners aus ansieht, ist in Gefahr dies zu vergessen, weil dort überall die Menge der Schüler längst dazu geführt hat, 6 Klassen mit einjährigem Kursus an die Stelle zu setzen. Bei uns in Schleswig-Holstein sind unter 12 Gymnasien 7, an denen die Sekunda nicht geteilt ist, und in anderen Provinzen dürfte das Verhältnis ein ähn-

liches sein. Hier werden also Untersekundaner und Obersekundaner in demselben Raum von denselben Lehrern während derselben Stunden mit denselben Worten unterrichtet; die nominelle „Versetzung" aus der einen Klasse in die andere bedeutet hier weiter nichts, als daß der erfolgreiche Fleiß, den ein Schüler während des ersten Jahres bewiesen hat, anerkannt werden soll. Aber auch da, wo beide Cöten äußerlich getrennt sind, ist der gemeinsame Charakter der Sekunda als einer einheitlichen Klasse deutlich erkennbar. Zwar das grammatische Pensum, das im Griechischen und Lateinischen erledigt werden soll, ist zweckmäßigerweise auf die beiden Jahreskurse verteilt worden; aber was in viel höherem Grade jeder Klasse ihr geistiges Gepräge verleiht, das sind die Schriftsteller, in deren Werke die Schüler sich einleben sollen. Dem Tertianer gehören Cäsar und Ovid, der Standpunkt des Primaners ist durch Horaz und Tacitus, Demosthenes, Thukydides, Platon, durch Homers Ilias und Sophokles' Tragödien bezeichnet; Sekunda ist die Klasse der Odyssee und Äneide, des Livius und Sallust, des Herodot und Lysias. Wer von Obertertia nach Untersekunda versetzt wird, lernt mindestens 4, großenteils recht schwierige neue Schriftsteller kennen (Homer, Vergil, Cicero, Livius), und diese alle begleiten ihn ein Jahr später nach Obersekunda. Es kommt hinzu, daß der Stoff des Geschichtsunterrichts in beiden Sekunden ein gleichartiger und in sich zusammenhängender ist (Griechen und Römer), und daß in der Mathematik der vierjährige Lehrkursus der oberen Klassen eben mit Untersekunda beginnt. Nach dem allen wird man sagen müssen: außer der Grenze zwischen Unter- und Oberprima gibt es in der ganzen neunjährigen Laufbahn des Gymnasiums keine Stelle, die aus inneren Gründen weniger geeignet wäre einen starken Einschnitt zu machen, als die Fuge zwischen Unter- und Obersekunda. Wie kommt es, daß trotzdem die öffentliche Meinung gerade an dieser Stelle den natürlichen Schnittpunkt zu sehen glaubt?

Weil durch einen von außen eingetriebenen Keil die anfangs unscheinbare Fuge gewaltsam erweitert worden ist. Nach der Instruktion für die Departements-Prüfungs-Kommissionen vom 21. Januar 1822 konnte die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährigen Freiwilligendienst nachgewiesen werden durch ein günstiges Schulzeugnis für Schüler aus e i n e r d e r d r e i e r s t e n K l a s s e n (Prima, Sekunda, Tertia)

eines Gymnasiums. Der Schlesische Landtags-Abschied vom 30. Dezember 1831 erwähnt es als eine feststehende Einrichtung, daß diejenigen „jungen Leute, welche die erste Abteilung der dritten Klasse eines Gymnasiums [also Obertertia] erreicht haben", zum einjährigen Militärdienst zugelassen werden. Durch Kabinetts-Order vom 22. September 1859 wurde festgestellt, daß nur Primaner und Sekundaner die Berechtigung zum einjährigen Dienste erhalten sollten, und zwar die Sekundaner nur dann, „wenn sie mindestens ein halbes Jahr der Sekunda angehört, an allen Unterrichtsgegenständen teilgenommen, sich das bezügliche Pensum gut angeeignet und sich gut betragen haben". Die Militär-Ersatzinstruktion für den Norddeutschen Bund vom 26. März 1868 modifizierte diese Bestimmung dahin, daß die Sekundaner, um jene Berechtigung zu erlangen, „mindestens ein Jahr der Klasse angehört, an allen Unterrichtsgegenständen teilgenommen, sich das Pensum der Untersekunda gut angeeignet und sich gut betragen haben müßten". Endlich ein Ministerial-Reskript vom 29. Mai 1877 verfügte: „Für das Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst wird gefordert, daß die Zuerkennung mit derselben Strenge und nach denselben Grundsätzen erfolge, nach welchen über die Versetzung der Schüler in die höhere Klasse (Obersekunda) entschieden wird." Erst durch diese letzte Verfügung ist der gegenwärtige Zustand geschaffen worden, wonach ein Schüler, der von irgendeinem preußischen Gymnasium mit dem Berechtigungsschein für den einjährigen Dienst abgegangen ist, unmittelbar darauf von jedem anderen preußischen Gymnasium, bei dem er sich meldet, in Obersekunda aufgenommen werden muß.

Man sieht: die Regierung ist allmählich aber mit vollkommener Stetigkeit bemüht gewesen, die Bedingungen für den einjährigen freiwilligen Dienst zu verschärfen. Ohne Zweifel mit gutem Grunde. Denn es entspricht nicht dem ursprünglichen Sinne dieser Einrichtung, daß sich jetzt massenhaft Leute dazu drängen, die weder die Aussicht noch auch nur die Absicht haben, später Offiziere zu werden, die gar nicht von dem Wunsche getrieben sind, einst als Soldaten in schwierigerer und verantwortungsvollerer Stellung dem Staate zu dienen, sondern die weiter nichts suchen als Ersparnis an Zeit und Bequemlichkeit. Ich bin selbst Landwehroffizier und bin als Lehrer jahrelang Ordinarius einer Untersekunda gewesen; so weiß ich die

Schwierigkeiten einigermaßen zu schätzen, um die es sich hier handelt. Aber ich glaube: es muß ein Verfahren sich finden lassen, welches den berechtigten und heilsamen Anforderungen der Militärverwaltung Genüge leistet, ohne daß zugleich den Schulen ein schwerer Schaden zugefügt wird. Bis jetzt ist es gerade dies letztere, was geschieht. Unter 40 Untersekundanern sind im Durchschnitt vielleicht 10, die nur, wie sie es nennen, „ihren Einjährigen machen" wollen. In der Regel sind es die am wenigsten begabten Schüler der Klasse; denn sonst würden sie von vornherein den Plan haben zu studieren. Alles, was diese Leute arbeiten, das arbeiten sie mit dem tröstenden Hintergedanken: „Nur Geduld! in ein paar Monaten, wenn ich erst meinen Berechtigungsschein habe, werfe ich ja doch den ganzen Kram in die Ecke!" Wahrhaftig, sie müßten die reinen Engel sein, wenn sie nicht gleichgültig würden gegen Dinge, die an sich schwierig genug sind und die für sie fast gar keinen Wert haben, weil sich nichts Weiteres lebendig daran anschließt. Dafür wird denn vom Lehrer erwartet, daß er solche Schüler mit um so größerem Nachdruck zu gewissenhafter Tätigkeit anhält; denn die Ministerial-Verfügung sagt: für die Zuerkennung der wissenschaftlichen Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst sind dieselben Grundsätze einzuhalten, welche für die Versetzung in Geltung sind. Bis zu einem gewissen Grade gelingt es wirklich, jene Schüler in die Illusion zu versetzen, daß auch für sie Latein und Griechisch von Wichtigkeit sei. Aber es gelingt nur durch immer wieder erneute, oft mit innerem Widerstreben geübte Strenge und mit einem ziemlich großen Aufwand von Zeit und Kraft; diese Zeit und Kraft aber werden 30 anderen entzogen, die weiter wollen und weiter können. So wird durch die „Schnur-Aspiranten" das geistige Niveau der ganzen Klasse beträchtlich heruntergedrückt. Doch dies ist nur die eine Seite der Sache. Für die andere sei es mir gestattet, wieder einmal Worte von Paul de Lagarde anzuführen (Deutsche Schriften, Göttingen 1886, S. 231): „Ich weiß so wohl wie „viele andere, daß von Zeit zu Zeit höheren Ortes den Schulen die „Verpflichtung eingeschärft wird, die Berechtigung zum Dienst als „Einjährig-Freiwilliger nur denen zu erteilen, welche das Pensum „der mit jener Berechtigung behafteten Klasse wirklich inne haben. „Ich für mein Teil bin von vornherein und nach meinen Erfahrungen „nicht so naiv, von derartigen Einschärfungen etwas zu erwarten, so

„wenig mir die Versicherung Eindruck macht, daß Studenten ja volle „Freiheit haben, auch bei Nichtexaminatoren zu hören; Staatsmänner „sollten doch das praktische Leben zu gut kennen, um sich von der-„artigen Ermahnungen einen Erfolg zu versprechen. Schon um zu „räumen, leistet die Sekunda die Berechtigung, wie schon um der „Sicherheit willen die Studenten nur Mitglieder der Prüfungsbehörde „hören." Das ist hart gesprochen, aber schwerlich ungerecht. Die unmerkliche Verkürzung des Maßstabes, nach dem die Berechtigung erteilt wird, wirkt dann rückwärts verkürzend auf den Maßstab, der bei der Versetzung nach Obersekunda angelegt wird; denn beide sollen ja in gleicher Höhe gehalten werden. Die Abiturienten der Untersekunda helfen manchem Schwächling, der besser täte abzugehen, mit hinüber in die nächsthöhere Klasse. Und so trägt dieses ganze Institut wesentlich dazu bei, die Überfüllung der oberen Gymnasialklassen zu steigern und die Zahl derjenigen zu vermehren, die als gefährlicher Ballast den Universitäten und später den gelehrten Berufsarten zuströmen.

Und doch ist mit dem allen die schlimmste Gefahr noch nicht berührt, die eben jetzt herandrängt. Die Macht der Gewohnheit ist eine gewaltige; durch sie ist nach und nach die Vorstellung erzeugt worden, als liege zwischen Unter- und Obersekunda ein natürlicher Abschnitt, den man nur zu fixieren brauche, um die gehoffte organische Verbindung zwischen Mittelschule und höherer Schule zu haben. Dies ist der oben erwähnte Plan des Reformvereins; auf einer sechsklassigen Mittelschule als Unterbau sollen nebeneinander verschiedene dreiklassige Oberkurse, die zu den verschiedenen höheren Studien führen, sich aufbauen, deren einer denn auch den Namen des früheren Gymnasiums bewahren und Lateinisch und Griechisch lehren soll. In einem durch mehrere Zeitungen verbreiteten Artikel über diesen Reformplan heißt es: „Ganz unzweifelhaft haben wir es hier mit der Schule der Zu-„kunft zu tun; Einrichtung und Einteilung sind zu naturgemäß, zu „klar den Verhältnissen sowie den erstrebten Zielen angepaßt, als „daß man an der Lebensfähigkeit der Idee irgend zweifeln dürfte." Ganz wohl. Aber vieles, was auf dem Papier sehr hübsch klar ausgerechnet und abgemessen erscheint, zeigt ein ganz anderes Gesicht, wenn man versucht es in die Wirklichkeit zu übersetzen. Gegenüber dem, was die Zeitungen versichern, darf ich wohl auf das Urteil eines angesehenen und erfahrenen Schulmannes verweisen. Der Geheimerat

Dr. Kruse, Provinzial-Schulrat von Westpreußen, schreibt in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1889 S. 210): „Jede einheitliche „Organisation der Mittelschule führt mit Notwendigkeit zu dem Ergebnis, daß kein einziger Schüler die zweckgemäße Vorbildung für „die von ihm gewählte Art der Oberstufe erhält." Aber es bedarf gar keiner Autoritäten, um diesen Satz zu bekräftigen; eine kurze Überlegung wird, meine ich, jeden unbefangenen Leser gegen die Zuversicht der Schulreformer bedenklich machen.

Wenn das Gymnasium, wie doch auch seine Gegner anerkennen, in früheren Jahrzehnten sehr Tüchtiges geleistet hat, so lag ein Hauptgrund darin, daß die Schüler in den oberen Klassen volle Muße hatten sich in das Studium der griechischen und römischen Literatur zu versenken, weil die mühsame Vorarbeit, deren sie zur Erlernung der Sprachen bedurften, in den vorhergehenden Klassen abgetan war. Daß die Freudigkeit und die Fruchtbarkeit der Lektüre im Laufe der Zeit immer mehr abgenommen hat, und zwar infolge derselben Verordnungen, welche dazu dienen sollten den übermäßig grammatikalischen Betrieb des sprachlichen Unterrichtes zu beseitigen, das habe ich wiederholt ausgesprochen und zu erklären gesucht.*) Vollends aber würde jeder Nutzen der Beschäftigung mit dem Lateinischen und Griechischen zerstört werden, wenn man ihren Anfang in eine der mittleren Klassen oder gar, wie die Entschloßneren unter den Reformern wünschen, erst nach Obersekunda verlegen wollte. Dem Alter von 9 bis 12 Jahren ist es angemessen, überwiegend mit dem Gedächtnis aufzunehmen. Dem Sextaner macht es geradezu Vergnügen, deklinieren und konjugieren zu lernen. Davon sollte wirklich niemand mitsprechen, der nicht einmal dabeigewesen ist und die hellen Gesichter gesehen hat, mit denen die kleinen Kerle dasitzen, wenn es darauf ankommt, zu zeigen, was sie wissen, oder wenn etwas Neues durchgenommen wird und sie das Gefühl haben, daß sie es begreifen. Dasselbe gilt in etwas verändertem Sinne von den schwierigeren Stoffen, die den folgenden Klassen angehören; lateinische unregelmäßige Verba in Quarta und griechische in Obertertia machen den Schülern gewiß viel Mühe, aber auch viel Freude. Und wo dies etwa nicht der Fall ist (denn natürlich gibt es überall Ausnahmen), da hat man eben zu

*) Vgl. Suum Cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens (1889). S. 10 [in der vorliegenden Sammlung S. 4]. 38. 56.

sagen: ihr müßt jetzt säen, damit ihr später ernten könnt. Wenn ein Primaner mit Leichtigkeit Homer, Platon, Horaz, Tacitus lesen soll, um, wie man so gern sagt, in den Geist des klassischen Altertums einzudringen, so muß er vorher tüchtig lateinische und griechische Grammatik und Vokabeln gelernt haben. Dies kann nur in den Jahren geschehen, in denen das Gedächtnis noch empfänglich ist und das selbständige Denken noch schlummert. Will man den Zweck, so muß man auch die Mittel wollen, d. h. in unserm Falle: man darf nicht jenen früheren Jahren einen in sich geschlossenen Lehrkursus ohne Latein und Griechisch zuweisen. Denn dann würden Obersekundaner und Primaner gezwungen sein, sich mit den Elementen der Grammatik zu quälen, anstatt, wie es früher war und in geringerem Maße selbst jetzt noch der Fall ist, das Meiste an Zeit und Kraft der Lektüre zuzuwenden. Oder meint man, daß es möglich sei, zur selben Zeit den Grund eines Gebäudes zu legen und das Richtfest zu feiern?

Daß dies nicht möglich ist, erkennen nun auch von den Gegnern die meisten an; deshalb machen sie den Vorschlag, in dem Lehrplan der einheitlichen Mittelschule sollten „durch rechtzeitige Einschiebung „von fakultativem Unterricht in Latein, Griechisch oder Realfächern „diejenigen Schüler, welche später in eine höhere Schule übergehen „wollen, für den Unterricht dieser Anstalten vorbereitet" werden.*) Dies ist wieder einer von den Vorschlägen, die auf dem Papier ganz gut aussehen, bei dem Versuch einer praktischen Durchführung aber in sich selbst verschwinden würden. Entweder der fakultative Unterricht, der auf eine der verschiedenen Oberstufen vorbereiten soll, wird so eingerichtet daß er etwas Ordentliches zu leisten vermag — dann führt er zu einer unerträglichen Überbürdung der Schüler und hebt obendrein den einheitlichen Charakter der Mittelschule in dem Augenblick auf, in welchem derselbe so laut und feierlich verkündet wird. Oder der fakultative Unterricht hält sich in so bescheidenen Grenzen, daß die Schüler nicht überbürdet werden und daß der einheitliche Charakter der Mittelschule gewahrt wird — dann vermag er auch nichts zu nützen, und es tritt der Fall ein, den Geheimerat Kruse in den oben angeführten Worten vorhersagt: kein einziger Schüler erhält die zweckgemäße Vorbildung für die von ihm gewählte Art der Oberstufe. Im ersten Falle würde unter etwas verändertem Namen und

*) Denkschrift zur Begründung eines Vereins für Schulreform, S. 3.

mit etwas vermehrten Unzuträglichkeiten der Zustand fortgesetzt werden, der jetzt besteht; im zweiten Falle würde das, was es zur Zeit an lebenskräftigen höheren Schulen gibt, Gymnasien und Realschulen in gleichem Maße, zerrissen und vielleicht für immer beseitigt werden. Die organische Verbindung zwischen Mittelschule und höherer Schule, die von den Anhängern des Reformvereins als Ziel hingestellt wird, ist ein Phantom, das an Gefährlichkeit dem der Hornemannschen Einheitsschule nichts nachgibt.

Die Gefahr wird dadurch nicht vermindert, sondern ist eben deshalb so erschreckend groß, weil wir uns nach der Richtung, in die jene Trugbilder locken wollen, tatsächlich seit einigen Jahrzehnten bewegen. Die höheren Schulen sind in einem Zersetzungsprozeß begriffen, den zu erkennen und aufzuhalten eine immer dringendere Not fordert. Das militärische Berechtigungswesen hat einen großen Anteil an der bis jetzt vollzogenen Zerstörung; das ist freilich schlimm, aber es ist zugleich tröstlich, weil dadurch die Stelle bezeichnet ist, an der die helfende Hand angelegt werden kann. Niemand würde daran denken das Gymnasium zu zerreißen, wenn nicht durch die Möglichkeit, aus Sekunda mit dem ersehnten Attest abzugehen, zwischen dem sechsten und siebenten Schuljahre eine unnatürliche Grenze entstanden wäre; wenn diese Möglichkeit aufgehoben wird, so ist das der erste Schritt zur Besserung. Für alle höheren Schulen mit neunjährigem Kursus muß das Recht, die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährigen Dienste zu bescheinigen, auf die Abiturienten beschränkt, für alle Schüler, die auf einer früheren Stufe die Anstalt verlassen, muß eine besondere Prüfung von seiten der militärischen Behörde eingeführt werden; vor allem aber müssen in reichem Maße selbständige Mittelschulen von sechsjährigem Kursus gegründet werden, die einen in sich abgeschlossenen Lehrplan haben und die Berechtigung für den einjährigen Dienst zum Endziel nehmen.*) Wiederholt hat der Herr

*) [Von den beiden hier ausgesprochenen Forderungen ist die zweite, mit der ich schon damals nicht allein stand, inzwischen allgemein anerkannt und mehr und mehr befriedigt worden. Für die erste sind auf der Dezember-Konferenz 1890 Albrecht, Kropatscheck, Schrader, auf der Juni-Konferenz 1900 Ministerial-Direktor Thiel eingetreten (s. Nr. IV. V. XV); ich selbst habe sie in einer der in Halle im Herbst 1903 vorgelegten Thesen erneuert (Nr. XXI): leider alles vergebens. Die Zersprengung des neunjährigen Lehrganges, vor der im vorstehenden Aufsatz gewarnt wurde, hat sich tatsächlich vollzogen. Der Abgang mit dem Einjährigen-

Kultusminister ausgesprochen, daß er den hier geschilderten Notstand kennt; ja er hat in der oft zitierten Rede vom 6. März 1889 eben das Mittel zur Abhilfe genannt, das von uns empfohlen wird, und erklärt, daß er ihm seine Sympathie nicht versage. Möchten denn diesmal der richtigen Erkenntnis auch die richtigen Maßregeln folgen. Tief genug ist jener von außen hereingetriebene Keil bereits gedrungen; die schmale Fuge hat er zum verderblichen Spalt erweitert: jetzt gilt es, zu entscheiden, ob man das Werkzeug der Zerstörung entfernen und die Lücke schließen will, ehe es zu spät ist, oder ob hier der Hebel eingesetzt werden soll, der das ganze stolze Haus, die Wohnung unserer Väter, in Trümmer wirft.

Kiel.

Zeugnis gilt auch an den sogenannten Vollanstalten als ein selbständiges Ziel; die Klasse, aus der er erfolgt, ist im Lehrplan mit der vorhergehenden enger verbunden als mit der nachfolgenden, von der ihr nur äußerlich noch ein Stück des Namens geblieben ist; die Autoren der Tertia — Cäsar, Ovid, Xenophon — dringen allmählich in Untersekunda vor, Herodot und Sallust sind schon jetzt auf Obersekunda beschränkt. Erst mit dieser beginnt ein „Obergymnasium", dessen Kursus denn also dreijährig ist, während früher eine mehr wissenschaftliche Behandlung des Unterrichtes vier Jahre vor der Reifeprüfung einsetzen konnte. Welche Bedeutung dieser Unterschied für das gesamte geistige Niveau unserer höheren Schulen hat, ist leicht zu ermessen.]

III.

Praktische Forderungen, Herbst 1890.

[„Staat und Erziehung“, im September 1890 erschienen, entwickelte in sechs Kapiteln des Verfassers Grundanschauung von den Aufgaben des öffentlichen höheren Unterrichtswesens, aus der dann alle seine späteren Beiträge zur Schulpolitik hervorgegangen sind. Für den damaligen Stand der Dinge, kurz vor Zusammentritt der schon angekündigten Schulkonferenz, wurde das Ergebnis in zehn Thesen zusammengefaßt. Diese und das Schlußwort, das sie begleitete, werden hier wieder abgedruckt.]

1. Die drei Arten höherer Schulen, die es jetzt gibt, Gymnasium Realgymnasium Oberrealschule, werden in ihren Berechtigungen einander gleichgestellt.

2. Die Gründung von Privatschulen und Privaterziehungsanstalten wird auf jede Weise begünstigt.

3. Zeugnisse der Befähigung zum einjährigen Militärdienst dürfen nur am Ende des ganzen Kursus einer Schule erteilt werden, gleichviel ob dieser 6, 7 oder 9 Jahre dauert.

4. Eine Änderung im Lehrplane der drei neunklassigen höheren Schulen wird zunächst nicht vorgenommen.

5. Die Reife-Prüfung [am Gymnasium] wird auf vier Fächer: Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik, beschränkt.

6. Wer das Abiturientenexamen nicht bestanden hat, kann es so oft wiederholen als ihm beliebt.

7. „a) Nach der Einsegnung wird den Schülern eigentlicher „Religionsunterricht nicht mehr erteilt. — b) Was dafür zur Er„weiterung und Vertiefung der religiösen Bildung eintritt, wird nicht „in der schulmäßigen Weise der anderen Gegenstände behandelt, hat „keine Einwirkung auf die Versetzung und wird in den Zensuren nicht

„erwähnt. — c) Ebenso wird beim Abiturientenexamen in der „Religion nicht geprüft und in das Abgangszeugnis ein Urteil dar„über nicht aufgenommen."

[Diese drei Sätze sind wörtlich entnommen aus der Schrift von Ludwig Wiese: „Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen", Berlin 1890.]

8. Die Einrichtung von Volksschulen mit Schulgeld wird in denjenigen Städten gestattet, die daneben Volksschulen ohne Schulgeld in ausreichender Menge haben und den Besuch derselben nicht von der Beibringung eines Armutszeugnisses abhängig machen.

9. a) Die Zeit der praktischen Vorbereitung für das höhere Lehramt wird wieder, wie bisher, auf 1 Jahr festgesetzt. — b) Es werden nicht Seminare gegründet, sondern immer einzeln diejenigen Lehrer mit der Anleitung von Kandidaten betraut, die dazu Lust und Geschick haben. Jedem Lehrer werden zwei oder drei Kandidaten zugewiesen, die er ein Jahr lang behält und für deren sachgemäße Einführung er persönlich verantwortlich ist. — c) Jeder so beschäftigte Lehrer erhält entweder eine fühlbare Erleichterung im Unterricht oder eine der Größe seiner Aufgabe entsprechende Remuneration.

10. Jedem Direktor einer Königlichen höheren Schule wird die mechanische Schreibarbeit, die mit seinem Amte verbunden ist, durch einen vom Staate bezahlten Sekretär abgenommen.

Man wird sich vielleicht, nach allem Vorhergegangenen, wundern, daß hier keine stärkeren Maßregeln vorgeschlagen sind; außer der ersten enthält keine einen radikalen Eingriff in irgendeine der bestehenden Einrichtungen. Das soll auch nicht sein: vor solchen Eingriffen, vor neuen Organisationsversuchen müssen wir uns gerade hüten; denn wir haben gesehen, daß jeder gewaltsame Versuch der Befreiung nur zu einer neuen Fesselung geführt hat. Aber der Sinn, der allen Vorschlägen zugrunde liegt, enthält einen radikalen Bruch mit den bisher befolgten Prinzipien. Das Entscheidende liegt nicht in den Fragen, über welche die Anhänger des Gymnasiums und die der Realschule gegeneinander streiten, sondern in dem Satze, der von beiden Seiten stillschweigend anerkannt wird: daß geistiges Leben zu fördern und zu leiten Sache des Staates sei. Durch ein System von Vorschriften und Aufsichtsmaßregeln kann man die ärgsten Aus-

schreitungen der Gewissenlosigkeit hindern, mehr nicht. Ungeschickte und schlaffe Menschen durch Verordnungen zu tüchtigen Arbeitern zu machen, ist nicht möglich; dagegen ist es sehr wohl möglich, durch dieselben Verordnungen der doch nicht ganz kleinen Zahl von Männern, die mit Liebe zur Sache und rüstiger Kraft in ihren Beruf eingetreten sind, die Freudigkeit des Schaffens zu zerstören. Das Gelingen eines jeden großen Werkes, und vollends eines so persönlichen wie das der Erziehung ist, hängt nicht so sehr von Einrichtungen und Reglements ab, als von den lebendigen Menschen, durch die beide ausgeführt werden sollen. Diese richtig herauszufinden, sie in freie frische Tätigkeit zu setzen und mit Lust bei der Arbeit zu erhalten, darauf kommt alles an. Dies ist ein Gedanke, der nicht nur der überlieferten Praxis in unserm Unterrichtswesen, sondern auch der öffentlichen Meinung des Tages widerspricht; trotzdem wird jetzt oder später der Entschluß gefaßt werden müssen, ihn anzuerkennen. Geschieht es jetzt, um so besser; geschieht es nicht, so wollen wir uns bei jedem Schritt, der weiter abwärts führt, mit der Gewißheit trösten, daß er uns auch dem Aufstieg näher bringt, der doch endlich einmal kommen muß.

IV.

Das Ergebnis der Schulkonferenz von 1890.

[Preußische Jahrbücher, Band 67 (1891), Heft 1.]

Als im Frühling 1890 der Kultusminister die Einberufung einer Kommission zur Beratung der Schulreform in Aussicht stellte, kündigte er zugleich an, daß dabei die verschiedenen Parteien möglichst gleichmäßig berücksichtigt werden sollten. Wie dann im Spätherbst nach und nach die Namen der Berufenen in die Öffentlichkeit drangen, zeigte sich bald, daß der ursprüngliche Plan geändert worden war. Die Zusammensetzung der Konferenz schien nicht so sehr dazu geeignet, ein Bild von der Mannigfaltigkeit der tatsächlich vorhandenen Reformwünsche zu geben, als vielmehr der ablehnenden Haltung, welche die leitende Behörde bisher allen eindringlicheren Reformbestrebungen gegenüber behauptet hatte, zur weiteren Stütze zu dienen. Zwar waren einzelne Vertreter ganz extremer Richtungen herangezogen. Aber diejenige Gruppe, welche das Verdienst hatte die ganze Frage in Fluß gebracht zu haben, die starke und zahlreiche Partei des Realschulmänner-Vereins, blieb nahezu völlig ausgeschlossen, während andrerseits als Vertreter des Gymnasiums nur solche ausgewählt waren, von denen jeder wußte, daß sie an den äußeren Privilegien dieser Schulart entschlossen festhielten. Diesem einseitigen Charakter der beratenden Versammlung hat denn auch die Tendenz der gefaßten Beschlüsse entsprochen.*)

Das alte Gymnasium hat gesiegt, das Realgymnasium ist beseitigt: mit diesem Schlagwort hört man wohl die neue Situation bezeichnen. Und wirklich, die vorhandenen Realgymnasien sind auf

*) [Weitere Beiträge zur Würdigung der Dezember-Konferenz enthalten zwei im Deutschen Wochenblatt veröffentlichte Aufsätze: „Was wir aus den Verhandlungen der Schulkonferenz lernen können“ und „Die Überbürdungsfrage auf der Schulkonferenz“, 1891, Nr. 12 und 21.]

den Aussterbeetat gesetzt; sie werden entweder durch Aufnahme des Griechischen in Gymnasien oder durch Aufgeben des Lateinischen in Oberrealschulen sich verwandeln müssen. An und für sich würde eine solche Entwickelung dem Interesse des Realschulwesens ganz wohl entsprechen. Denn das Lateinische war im Lehrplan des Realgymnasiums ein fremdartiges Element, seine Verstärkung im Jahre 1882 ein entschiedener Fehlgriff. Da an maßgebender Stelle die Absicht besteht, den Übergang allmählich und nicht gewaltsam zu machen, auch hier und dort auf besondere örtliche Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen, so könnten die Freunde der Realgymnasien schon zufrieden sein, diese Schulen der reineren und im Grunde gesunderen Form einer lateinlosen neunklassigen realen Lehranstalt wieder mehr genähert zu sehen, vorausgesetzt nur, daß diese durch die nötigen äußeren Berechtigungen lebensfähig gemacht würde. Aber eben diese Voraussetzung fehlt. Zwar die bisherigen Oberrealschulen (11 in Preußen) erhalten einen Zuwachs, da ihnen das Recht der Vorbereitung zu dem höheren Berg-, Bau- und Maschinenbaufach, das ihnen 1886 entzogen worden war, wiedergegeben und die Berechtigung für das Post- und Forstfach hinzugefügt werden soll; aber die Realanstalten im ganzen erleiden eine starke Einbuße, insofern ihnen das Recht, ihre Zöglinge zum Studium der neueren Sprachen zu entlassen, das bisher den Realgymnasien zugestanden hat, genommen und zugleich die Aussicht eröffnet wird, daß sie auch den Zutritt zum Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften verlieren sollen, sobald die Beseitigung des lateinischen Unterrichtes ganz durchgeführt ist. Bedenkt man nun, wie schon bis jetzt die oberen Klassen der Realgymnasien nur mühsam sich hielten, so wird man nicht zweifeln können, daß sie in Zukunft, bei wesentlich verminderten Berechtigungen der Abiturienten, vollends veröden müssen. Die Folge wird sein, daß nicht nur die Realgymnasien, sondern überhaupt die neunklassigen Realanstalten allmählich verschwinden, vielleicht wenige Exemplare in ganz großen Städten ausgenommen, und daß zuletzt als einzige Schule, die auf einen höheren Beruf vorbereitet, das bisherige Gymnasium übrig bleibt. Haben dessen Freunde Ursache sich darüber zu freuen?

An Schülern wenigstens kann es den Gymnasien in Zukunft nicht fehlen. Aber daran war auch sonst kein Mangel; wie steht es mit dem Lehrplan? Allgemein war zuletzt die Klage geworden, daß

er zu mannigfaltig sei, daß er den Schülern nicht zu einer einheitlichen Durchbildung des Geistes verhelfe, sondern ein Vielerlei von schnell verfliegenden Kenntnissen mitteile, daß die Primaner und Sekundaner zu einer frischen und fröhlichen Lektüre der alten Klassiker nicht gelangen könnten, weil sie sich mit der Grammatik abquälen müßten, daß die Menge verschiedenartiger Anforderungen zu einer unerträglichen Überbürdung mit häuslicher Arbeit geführt habe. Lauter ernste und, wie zugegeben werden muß, vollberechtigte Klagen. Um ihnen abzuhelfen, hat sich die Konferenz dafür entschieden, die Zahl der Unterrichtsfächer noch wieder etwas zu vermehren, indem das Zeichnen in den mittleren Klassen obligatorisch gemacht und in den oberen das Englische eingeführt werden soll. Doch das ist nicht der einzige Widerspruch. Der Unterricht in den alten Sprachen soll intensiver und erfolgreicher gemacht, gleichzeitig aber um mehrere Stunden wöchentlich verkürzt werden. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Schulstunden soll sich vermindern, zugleich aber die häusliche Tätigkeit dadurch verringert werden, daß mehr als bisher die Hauptarbeit des Lernens in die Schule verlegt wird. Schließlich sollen alle diese Unmöglichkeiten durch Verbesserung der Lehrmethode möglich gemacht werden.

Als Karl Lehrs sein 50jähriges Doktor-Jubiläum feierte, schenkte er jedem seiner Gäste ein Blatt, auf dem „Zehn Gebote für klassische Philologen" gedruckt waren. Deren viertes lautete: „Du sollst den Namen Methode nicht unnütz im Munde führen." Ob die Philologen, die an der Berliner Konferenz teilnahmen, dieses Gebot wohl gekannt haben? Oder ob sie geglaubt haben, daß es in der Schule nicht ebenso gelte wie in der Wissenschaft? Der berühmte Mathematiker Euklid wurde von König Ptolemäos dem Sohn des Lagos gebeten, ihm eine bequemere Methode zur Erlernung der Mathematik anzugeben, und war unhöflich genug, zu antworten: μὴ εἶναι βασιλικὴν ἀτραπὸν πρὸς γεωμετρίαν. So wird es auch für das zwanzigste Jahrhundert keine besondere Methode zur Erlernung fremder Sprachen geben; wer sie verstehen will, wird tüchtig arbeiten müssen, mag er einem noch so aufgeklärten Zeitalter angehören. Wenn der grammatische Unterricht in den alten Sprachen noch weiter eingeschränkt wird, so wird die Lektüre in den oberen Klassen noch mühseliger und unfruchtbarer werden, als sie es schon jetzt oft ist, weil es immer

mehr notwendig sein wird, die grammatischen Schwierigkeiten, die in den Texten der Alten doch nun einmal gegeben sind, von Fall zu Fall erst in der Lektürestunde zu erklären. Und wenn die Menge der nebeneinander betriebenen Lehrfächer, die schon jetzt zu groß ist, vermehrt und dabei die Zahl der Schulstunden im ganzen vermindert wird, so wird die Anspannung mit häuslichen Arbeiten gesteigert, zugleich aber die geistige Bildung des Gymnasial-Abiturienten, über deren Ungründlichkeit man jetzt klagt, noch weiter verflacht werden. Unser Kaiser hat gewiß vielen aus der Seele gesprochen, als er in der Eröffnungsrede solche Schulen verdammte, die eine Halbheit der Bildung gewähren und dadurch Halbheit für das Leben schaffen. Auf keine der jetzt bestehenden Schularten würde dieses Urteil so sehr passen wie auf das Gymnasium der Zukunft, wenn es nach den Beschlüssen der Konferenz gestaltet werden sollte.

Man wird einwenden, daß wenigstens in einem wichtigen Punkte der zwiespältige Charakter, an dem die jetzigen Gymnasien und Realgymnasien leiden, künftig zurücktreten werde: in dem Punkte der Einjährigen-Berechtigung. In der Tat hatten nach dieser Seite hin bestimmte Erklärungen des Kultusministers die froheste Zuversicht erweckt. Wenn er am 18. März 1890 im Abgeordnetenhause verkündigte, es habe sich auf Grund der hochherzigen Initiative Seiner Majestät „die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-„freiwillige Berechtigungswesen, welches das wesentlichste Hemmnis „für eine gedeihliche Entwickelung des höheren Unterrichtes sei, aus „der ganzen Behandlung der organisatorischen Fragen ausscheide“, so schien damit der günstige Erfolg verbürgt zu sein. Um so schmerzlicher ist gerade hier die Enttäuschung. Die verhängnisvolle Befugnis, nach dem sechsten Jahreskursus Schüler mit der Berechtigung für den einjährigen Militärdienst zu entlassen, soll den neunklassigen Schulen verbleiben, nur in der Ausübung dadurch beschränkt werden, daß an dieser Stelle ein besonderes Examen eingeschoben wird. Damit ist denn die Zerspaltung des neunjährigen Lehrkursus, die sich, ohne daß irgend jemand sie gewollt hatte, unter der Wirkung des Einjährigen-Rechtes allmählich vorbereitet hat, endgültig vollzogen. Nimmt man hinzu, daß die Konferenz es für zulässig erklärt hat, den Gymnasien und Realgymnasien einen bis Untersekunda (inklusive) reichenden gemeinsamen Unterbau zu geben, so wird man sich der Einsicht kaum

verschließen können, daß es in Zukunft neunklassige Schulen überhaupt nicht mehr geben wird, sondern nur sechsklassige mit aufgesetzten dreiklassigen Oberstufen. Das ist nicht bloß ein Unterschied des Namens. Bisher wurde mit Recht darüber Beschwerde geführt, daß die Schüler, welche aus Untersekunda abgehen, darunter leiden, daß der Lehrplan der Schule, welche sie benutzen, auf einen Abschluß erst nach neun Jahren berechnet ist; in Zukunft werden diejenigen, welche aus Oberprima zur Universität oder sonst zur Vorbereitung auf einen höheren Beruf abgehen, darunter leiden müssen, daß der Lehrplan der Schule, welche sie von Sexta bis Untersekunda besucht haben, auf einen Abschluß schon nach sechs Jahren berechnet war.

Aber wird nicht aller Schaden dadurch aufgewogen, daß in Zukunft die „Schnur-Aspiranten" überhaupt dem Gymnasium den Rücken kehren und der höheren Bürgerschule sich zuwenden werden? Diese Hoffnung wurde allerdings in der Konferenz ausgesprochen; worauf aber sie sich gründe, blieb ungesagt. Wenn Gymnasium und höhere Bürgerschule darin sich gleich stehen, daß auf beiden das Einjährigenzeugnis nach sechsjährigem Schulbesuch nur durch ein besonderes Examen erworben werden kann, dadurch aber sich unterscheiden, daß die Bürgerschule bloß zum Eintritt in den Subalterndienst vorbereitet, während die sechs unteren Klassen des Gymnasiums zugleich den Übertritt in das Ober-Gymnasium und dadurch den Zugang zu allen höheren Berufsarten vermitteln, so braucht man gerade kein Prophet zu sein, um vorauszusehen, daß die Eltern dem Gymnasium fernerhin ebensosehr den Vorzug geben werden, wie sie es bisher getan haben. Soll ernstlich der Versuch gemacht werden ungeeignete Elemente vom Besuch der höheren Schulen zurückzuschrecken, so kann das nur dadurch geschehen, daß diesen Schulen überhaupt die Möglichkeit genommen wird, vor Absolvierung des neunjährigen Kursus das Berechtigungszeugnis für den einjährigen Dienst zu erteilen. Das mag hart sein für manchen, der davon betroffen wird; aber ohne Härten im einzelnen läßt sich eine große und heilsame Reform überall nicht durchführen. Wird der bisher begangene und durch die Konferenz von neuem empfohlene Weg wirklich festgehalten, so muß der Zudrang zu den Gymnasien, die unverhältnismäßige Frequenz auch seiner oberen Klassen und damit die Überfüllung der höheren Berufsarten als dauernder Übelstand ertragen werden.

Das zuletzt erwähnte Bedenken weist über den Bereich der Schule hinaus, mit der Überfüllung der Klassen aber muß sie selber sich abfinden. In dieser Beziehung hat die Berliner Konferenz einen dankenswerten Beschluß gefaßt, indem sie eine Maximalfrequenz festsetzte: 40 Schüler für die unteren und mittleren Klassen, 30 für die oberen. Wenn nur zugleich der dringlichere Beschluß gefaßt worden wäre, daß es möglich sein solle den ersten auszuführen! Denn Maximalzahlen (50, 40, 30) gab es auch bisher schon; das Üble war nur, daß sie oft nicht inne gehalten werden konnten, weil keine ausreichenden Mittel da waren, um neue Klassen oder neue Lehranstalten zu gründen. Wie zurückhaltend der Staat mit Aufwendungen für Schulzwecke ist, zeigt in einem Beispiel die Geschichte des West-Gymnasiums in Berlin, dessen Eröffnung, nachdem längst zuvor das Bedürfnis anerkannt worden war, für Ostern 1884 bestimmt angekündigt wurde und nun zu Ostern 1891 erfolgen soll. Kann man sich wundern, wenn in der Zwischenzeit die bestehenden Schulen der betroffenen Stadtgegend übervolle Klassen haben? Was für Schwierigkeit es gerade an Königlichen Anstalten macht, die Teilung einer Klasse vom Provinzial-Schul-Kollegium zu erwirken oder, bei einem vorübergehenden Rückgang der Frequenz, aufrecht zu erhalten, davon weiß mancher Direktor zu erzählen. Niemandem sei hieraus ein Vorwurf gemacht; vermutlich ist die Finanzlage unseres Staates eine solche, daß sie peinlichste Sparsamkeit gerade auf dem Gebiete der Unterrichtsverwaltung erheischt. Ist dem so, dann helfen alle Ministerialerlasse und Normativbestimmungen nichts: die Not bleibt die alte. Ist es aber anders, können größere Geldmittel flüssig gemacht werden und gelingt es wirklich dem Kaiser, in dieser wichtigsten aller Fragen den Bann der Tradition zu durchbrechen, dann bedarf es wieder keiner Verfügungen, dann macht sich das Zweckmäßige und Heilsame von selbst.

Dies gilt nicht nur für die Frequenz der Klassen, sondern ebenso in vielen andern Dingen. Die Enquête-Kommission hat in einer der angenommenen Thesen die Pflege der Spiele und körperlichen Übungen empfohlen, in einer anderen eine bessere praktische Vorbildung der Lehrer gefordert, in einer dritten geraten, das System der Fachlehrer allmählich in das der Klassenlehrer umzubilden. Alles sehr richtige Gedanken, deren Wert dadurch nicht vermindert wird, daß sie schon

oft ausgesprochen worden sind. Aber warum hat man noch immer unterlassen sie zu verwirklichen? — Den Männern, die sich in Görlitz mit so liebenswürdigem Eifer der Turnspiele angenommen haben, soll der Dank dafür nicht verkürzt werden: ein großer Teil des Ruhmes gebührt doch den städtischen Behörden, welche mit seltener Munifizenz ihre Schulen ausgestattet haben. Wenn der Finanzminister darein willigte, daß jedem Königlichen Gymnasium ähnlich gute Turn- und Spielplätze verschafft werden, wie sie in Görlitz zur Verfügung stehen, so würde die Jugend sich nicht lange bitten lassen, nach Herzenslust sich zu tummeln; die Verfügungen, in denen dazu ermahnt wird, sind viel weniger wirksam. — Die Frage der Lehrer-Vorbildung ist zum guten Teil eine Geldfrage. Die Einrichtung des pädagogischen Probejahrs war vortrefflich gedacht; aber sie ist daran gescheitert, daß es nicht möglich war die geeigneten Lehrer so weit zu entlasten, daß sie sich der Aufgabe der Anleitung von Kandidaten eingehend hätten widmen können. Die neue Seminar-Einrichtung (vom J. 1890) ist viel weniger gut gedacht; doch auch mit ihr könnte Brauchbares geleistet werden, wenn für den Hauptpunkt ausreichend gesorgt wäre. Aber nun ist zur Bezahlung einer, wie die ministerielle Denkschrift hervorhob, ausgedehnten und anstrengenden Mehrarbeit der Betrag von $714\frac{2}{7}$ M. jährlich für drei Männer ausgeworfen, und damit ein dauernder Erfolg für die Gewinnung der tüchtigsten Kräfte von vornherein ausgeschlossen.*) — Wenn ein Lehrer vier oder fünf Fächer nebeneinander vertreten soll, so gebraucht er dazu beträchtlich mehr wissenschaftliche Vorbereitung als für die gleiche Stundenzahl in zwei Fächern, weil im letzteren Fall seine Arbeiten, wenn auch für verschiedene Klassen berechnet, doch sachlich ineinandergreifen und sich gegenseitig stützen. Die Schulkonferenz würde also konsequent gehandelt haben, wenn sie die Stundenzahl der Lehrer herabgesetzt hätte, um den Übergang zum Klassenlehrersystem zu ermöglichen. Sie hat aber, trotz eines entgegenstehenden Antrages, die Zahl von 22 Pflichtstunden beibehalten und damit die Notwendigkeit geschaffen, daß entweder das Fachlehrerwesen fortbesteht oder die Vorbereitung auf den Unterricht in vielen Fällen

*) [Inzwischen ist die Summe von $714\frac{2}{7}$ überall, soviel mir bekannt, auf 1000 M. erhöht worden. Im übrigen bitte ich aus „Staat und Erziehung" (1890) das vierte Kapitel zu vergleichen, das „Die praktische Vorbildung der Lehrer" behandelt.]

weniger gründlich wird, als sie sonst gewesen ist. — Es war kein schlechter Feldherr, der den nüchternen Satz aussprach, daß zum Kriegführen drei Dinge nötig seien: Geld, Geld, Geld. Für die Schule läßt sich etwas Ähnliches behaupten. Darum wurde der Gedanke in Güßfeldts Schrift von vielen freudig begrüßt, daß der Staat eben die Mittel aufbieten müsse, um neben der kriegerischen Armee, die unser aller Stolz ist, auch die jugendliche und friedliche in den Schulen zu erhalten und reichlicher als bisher zu versorgen. Möchte dieser Wunsch kein frommer bleiben! Die Versammlung der 44 Vertrauensmänner hat, soviel aus den Berichten zu sehen ist, nichts getan, um auf seine Erfüllung hinzuwirken.

Nicht nur in materieller Beziehung bedarf die Schule einer gewissen Freiheit der Bewegung, sondern fast noch mehr für die geistige Tätigkeit selber. Auch nach dieser Seite hin hat der Verlauf der Berliner Verhandlungen mehr die Gefahren erkennen lassen, die heranziehen, als die Zuversicht erweckt, daß es gelingen werde sie abzuwenden. Auf die Bedenken, welche einer politisch gefärbten Behandlung der neuesten Geschichte im Schulunterricht entgegenstehen, ist wiederholt hingewiesen worden. Wenn der Artikel des Hannoverschen Couriers (vom 14. Dezember 1890) die kaiserliche Rede gegen das Mißverständnis in Schutz nimmt, daß durch sie ein geistiger Zwang habe angedeutet werden sollen, so ist das eine Verteidigung, deren es wohl kaum bedurft hätte. Ohne Zweifel will der Kaiser das Beste; ob aber der Gedanke, der von ihm als wohlmeinende Anregung ausgeht, auf dem weiten Wege durch das Ministerium bis herab zum Provinzial-Schulrat nicht eine sehr veränderte Gestalt annehmen wird, das ist erst die Frage. Und wenn unter den Beratern des Monarchen keiner sich gefunden hat, der Initiative genug besaß diese Frage aufzuwerfen, so ist das eine recht ernste Tatsache, die nicht geeignet erscheint die Besorgnisse zu zerstreuen. Leben wir doch in einer Zeit, in der selbst die öffentliche Meinung nur allzu bereit ist, sich irrigen Vorstellungen über die Pflicht der geistigen Unterordnung hinzugeben. Davon bietet gerade jener Zeitungsartikel ein beherzigenswertes Beispiel, indem er den Satz aufstellt: „Der Lehrer ist nach seinen Rechten und seinen Pflichten in erster Linie Beamter des Staates." Nein; wer seinen Beruf lieb hat, der ist Lehrer von Gottes Gnaden, und Beamter von Königs Gnaden. Das ist doch noch ein Unterschied.

Daß der Religionsunterricht vor der Belastung mit gedächtnismäßigem Stoffe sich hüten und vielmehr die Pflege religiöser Gesinnung sich angelegen sein lassen müsse, ist wiederholt anerkannt und erst neuerdings von autoritativer Stelle aus eingeschärft worden. Ein Zeugnis der hohen Bedeutung, welche auch die Konferenz diesem Gegenstande beimaß, hat sie dadurch gegeben, daß sie unter den Mitteln, durch welche auf die sittliche Bildung der Schüler eingewirkt werden könne, die „Beförderung religiöser Gesinnung mittels des Religionsunterrichtes“ beinahe in erster Linie nannte. Trotzdem hat sie sich nicht entschließen mögen, die Beseitigung des Examens und der Zeugnisse für dieses Fach zu fordern. Es scheint, als habe Ludwig Wiese sein Buch über den Religionsunterricht (1890) vergebens geschrieben. Wenn ein Mann, dessen warmer Eifer für die Sache über jeden Zweifel erhaben ist, der jahrzehntelang in einflußreicher Stellung bemüht gewesen ist, durch amtliche Anregung und Einwirkung ihr Gedeihen zu fördern, nun am Abend seines Lebens bekennt: „Dieser Weg war ein falscher; der Religionsunterricht muß, wenn er ins Herz dringen soll, von der beengenden Rücksicht auf Zensur und Versetzung, vollends auf die Abgangsprüfung, frei sein“ — dann ist ein solches Bekenntnis nicht damit abgetan, daß man sagt: „Dadurch dürfen wir uns nicht irre machen lassen; es wäre ja traurig, wenn der Mann recht hätte.“ Es ist traurig. Aber noch trauriger, daß auch unter ernsten und klugen Männern immer so wenige sind, die es über sich gewinnen einer erschreckenden Wahrheit ins Auge zu sehen. —

Unbillig wäre es, nicht zu erwähnen, daß die Enquête-Kommission doch auch ihrerseits den Wunsch nach freierer Beweglichkeit im Organismus der Schule ausgesprochen hat. So ist u. a. folgende Resolution angenommen worden: „Die Konferenz spricht der hohen Königlichen Schulverwaltung für die zu Eingang ihrer Beratungen abgegebene Erklärung, in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb „der einzelnen Schulen je nach den besonderen Bedürfnissen derselben „eine größere Freiheit und Mannigfaltigkeit walten lassen zu wollen, „ihren ehrerbietigsten und wärmsten Dank aus, in der Überzeugung, „daß gerade dadurch das höhere Schulwesen in besonderem Maße „gefördert werden würde.“ Und hierzu stimmt vollkommen die vorletzte der auf das Berechtigungswesen bezüglichen Thesen: „Jedem „Inhaber des Reifezeugnisses von irgendeiner neunklassigen Schule

„soll die Möglichkeit offen bleiben, die Zulassung auch zu solchen „Staatsprüfungen zu erlangen, zu denen sein Reifezeugnis nicht be„rechtigt. Zu diesem Zweck hat er während der Studienzeit ein Fach„examen abzulegen." Das läßt sich hören. Nur kommt alles darauf an, wie die hier angekündigte Ergänzungsprüfung gehandhabt werden wird. An sich wäre es recht wohl denkbar, daß sie als Übergang zu dem erstrebenswerten Zustand der völligen Gleichberechtigung aller neunklassigen Schulen benutzt würde. Um dies aber zu erreichen, müßte erst mit dem Geiste gebrochen werden, in dem bis jetzt nicht nur die bereits üblichen Nachprüfungen, sondern überhaupt die allgemeinen Bestimmungen des Reglements angewandt worden sind. Und daß die Berliner Konferenz die Notwendigkeit dieses Bruches nicht erkannt hat, geht aus anderen ihrer Beschlüsse nur zu deutlich hervor. Sie hat geglaubt die bevorstehenden Änderungen des Unterrichtsbetriebes durch verschärfte Kontrolle von seiten der Aufsichtsorgane sichern zu müssen und zu diesem Zwecke mit großer Majorität den Satz gut geheißen, daß „eine Vermehrung der Zahl der Provinzial-Schulräte dringend wünschenswert" sei. Wenn dem hier widersprochen wird, so soll damit nicht etwa der Willkür oder gar Bequemlichkeit einzelner Lehrer das Wort geredet werden. Aber die Stelle, von der aus diese zu gemeinsamer Tätigkeit angehalten werden können, ist nicht die des revidierenden Oberbeamten, sondern die des Direktors, der inmitten eines lebendigen Ganzen steht, das er übersehen und durchschauen kann. Seine Wirksamkeit, die mehr und mehr durch Verwaltungsvorschriften eingeengt worden ist, wieder freier und selbständiger zu machen wäre eine der wichtigsten Aufgaben einer gesunden Schulreform. Die von der Konferenz vorgeschlagene Maßregel kann nur dazu dienen, die Stellung des Direktors noch mehr zu schwächen.

Wieder hat man es verschmäht, von Wiese zu lernen, der nach einem Rückblick auf eine fast hundertjährige Entwickelung urteilte*), daß das höhere Schulwesen in Preußen „durch die strenge gleichmäßige Gesetzlichkeit seiner Ordnungen in einem Zustande von Gebundenheit sich befinde, der die Schulen teils hindere, teils ihnen erschwere, ihre wahren Ziele bei der Jugend zu erreichen." Wie es gekommen ist, daß

*) Pädagogische Ideale und Proteste. Ein Votum. 1884. S. 103.

heilsam gedachte Verordnungen, deren nicht wenige darauf abzielten den Unterricht frischer und lebendiger zu machen, das Gegenteil dessen, was beabsichtigt war, bewirkt haben, das ist für denselben Zeitraum, den Wieses Rückblick umspannt, von dem Verfasser dieses Aufsatzes an anderer Stelle*) ausführlich dargelegt worden. Und zwar ist der Nachweis geführt nicht auf Grund subjektiver Erinnerungen früherer Schüler oder Lehrer, sondern urkundlich, mit Hilfe der Verfügungen selber, von denen immer eine spätere die schlimmen Folgen konstatiert, welche eine frühere gehabt hat. Im Grunde war dies doch auch die Betrachtung, zu der die Rede, mit welcher der Kultusminister die Beratungen der Schulkonferenz am 4. Dezember einleitete, wo nicht dem Wortlaut so doch dem Inhalt nach aufforderte. Herr von Goßler erinnerte daran, wie die Regierung des preußischen Staates von jeher und besonders seit Anfang dieses Jahrhunderts bemüht gewesen sei, durch Gesetze und Verordnungen dem Unterrichtswesen eine tüchtige und zweckmäßige Organisation zu geben. Ganz gewiß ein berechtigtes Lob. Aber wenn nun als letztes Resultat all dieser Bemühungen der Zustand der Zerfahrenheit erreicht ist, den die Rede des Kaisers in so schmerzlichen Zügen schilderte, so kann doch wohl niemand mehr zweifeln, daß die Schuld weder an den Verordnungen gelegen hat, noch an den Personen durch die sie ausgeführt wurden, sondern an dem Prinzip, das überall befolgt wurde. Der Staat Friedrichs des Großen hat sich das Verdienst erworben, die Schule von der Vormundschaft der Kirche loszumachen; nur aus dieser befreienden Tendenz kann der Satz des Allgemeinen Landrechtes, daß Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates sind, richtig verstanden werden. Aber wie überall so hat sich auch hier aus der Befreiung eine neue Herrschaft entwickelt. Schon Herbart**) sah sich veranlaßt davor zu warnen, daß „Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine „Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsam„keit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die „Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der *einzelnen* erringen, „durch ihre *freie* Bewegung erschaffen und durch ihr *Beispiel* ver-

*) In der schon oben zitierten Schrift „Staat und Erziehung". Vgl. auch meine Rezension der Varrentrappschen Biographie von Johannes Schulze, Berliner philol. Wochenschrift 1890 Nr. 51.

**) Allgemeine Pädagogik (1806) II 5, 4.

„breiten könnten". Nach seiner Ansicht bliebe den Regierungen nur übrig „die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegen„heiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen, immer noch ein „großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit". Herbarts Protest ist vergeblich gewesen. Mehr und mehr hat sich im Schulwesen gerade unseres Landes der Grundsatz befestigt, daß die Tätigkeit des Staates auf diesem Gebiete nicht bloß eine schützende, fördernde, überwachende, sondern eine im eigentlichen Sinne schaffende sei, daß von ihm die neuen, fruchtbaren, heilbringenden Gedanken ausgehen müßten. Dieser Grundsatz ist es, dessen Befolgung das höhere Schulwesen in Preußen zu einem so reformbedürftigen gemacht hat; er muß aufgegeben werden, wenn es besser werden soll*). Die Vierundvierzig haben ihn festgehalten. —

Der Beruf des Lehrers ist ja ein so schöner und die deutsche Jugend ist ein so frohes und empfängliches Geschlecht, daß trotz aller auferlegten Hemmnisse auch in Zukunft durch die aufopfernde Tätigkeit einzelner Männer viel Gutes gewirkt werden kann. Ernst genug ist die Lage doch, wie sie jetzt geschaffen ist oder geschaffen werden soll: das Gymnasium zwar äußerlich als Einheitsschule erhalten, aber in seinem Innern von neuem so geschwächt, daß der Zeitpunkt seines völligen Zerfalles ein beträchtliches Stück näher gerückt erscheint; das Realgymnasium zwar im Prinzip siegreich, da sein Lehrplan noch wieder tiefer in den des Gymnasiums eingedrungen ist, in seinem äußeren Bestande aber zum Untergange verurteilt, und damit die Agitation für Schulreform und gegen das Gymnasial-Monopol in Permanenz erklärt; der Pfahl im Fleische der höheren Schulen, den das Einjährigenwesen bildet, für immer festgerammt. Und warum das alles? Weil auch diesmal, wie es 1882 geschehen war, die Männer, in deren Händen die Entscheidung ruht, ihr Augenmerk nur auf die unmittelbar vorliegende Schwierigkeit gerichtet und geglaubt haben, sie könnten mit kleinen Mitteln die augenblickliche Bewegung bemeistern. Nur der hilft seiner Zeit, der selbst über sie hinausragt, der es versteht, aus den Erfahrungen der Vergangenheit zu lernen und die Bedürfnisse der Zukunft mit vorausahnendem Geiste zu er-

*) [Es sei auch hier dankbar hervorgehoben, daß diese Einsicht durch niemand mächtiger gefördert worden ist als durch Paul de Lagarde und seine Deutschen Schriften.]

fassen. Vater Homer, wo er neben dem edlen, heißblütigen, wagemutigen Hektor den kühlen, klug besonnenen Polydamas schildert, weiß nichts Besseres von ihm zu sagen: ὃ γὰρ οἶος ὅρα πρόσσω καὶ ὀπίσσω. Möchte uns ein Staatsmann beschert werden, der die Kraft besitzt, rückwärts zugleich und vorwärts zu blicken, und möchte ihm dann die Aufgabe gegönnt sein, diese doppelte Kraft zum Besten der Schule, das will sagen zum Besten des Vaterlandes, zu betätigen!

Kiel, Weihnachten 1890.

V.

Die neuen Lehrpläne.

[Preußische Jahrbücher, Band 69 (1892) Heft 2.]

Im vorletzten Hefte der Preußischen Jahrbücher war der dringende Wunsch ausgesprochen worden, daß der Schleier des Amtsgeheimnisses, welcher die letzten Vorbereitungen der Schulreform bedeckte, gelüftet werden möge. Das ist jetzt geschehen; aber freilich in ganz anderm Sinne als es dort gemeint war. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen*), welche gedruckt vorliegen und durch den Buchhandel bezogen werden können, sind nicht als Gegenstand einer fachmännischen Diskussion gedacht, sondern als endgültige Vorschriften. Wenn trotzdem eine Erörterung derselben im folgenden unternommen wird, so geschieht es, weil bei den Lesern ein Interesse sowohl für den Inhalt der neuen Verfügungen als auch für die Bedeutung vorausgesetzt werden darf, die ihnen auf Grund der in dieser Zeitschrift seit längerer Zeit vertretenen Anschauungen beigelegt werden muß.

Kaum ein Zweifel bestand bei fast allen Beteiligten darüber, daß das höhere Schulwesen in Preußen unter einem Zuviel von Tinte und Papier leide, daß durch Reglements und Aufsichtsmaßregeln die freie Entfaltung persönlicher Kräfte gehemmt werde. Kein Geringerer als Ludwig Wiese hatte Protest eingelegt für die Überzeugung, daß das Unterrichtswesen, welches er selbst ein Viertel-Jahrhundert hindurch geleitet hatte, durch die gut gemeinte aber zu sehr ins einzelne gehende Fürsorge des Staates in einen Zustand der Er-

*) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin 1891. — Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin 1891. [Die neuen Lehrpläne traten Ostern 1892 in Kraft.]

starrung geraten sei, aus dem Befreiung Not tue. Men, not measures: so mußte die Losung lauten für eine Reform, die Heil bringen sollte. Dafür, daß diese Erkenntnis wirklich zur Anwendung gekommen sei, erweckt es kein günstiges Vorurteil, wenn die Lehrpläne und Erläuterungen des Jahres 1891 denen von 1882 an Umfang weit überlegen sind: 77 Seiten gegen 45 des gleichen Formates und Druckes. Und dieser Eindruck verstärkt sich bei genauerer Prüfung. Zwar sind gewisse Modifikationen des Normallehrplans als möglich in Aussicht genommen (Lehrpl. S. 6—8) und bloß von der Erlaubnis der Provinzialbehörde, nicht von der des Ministers abhängig gemacht. Aber diese sind fast alle geringfügiger Natur und, was wichtiger ist, sie kommen sämtlich den Realanstalten oder der realistischen Seite des Unterrichtes zugute, während sie den alten Sprachen eine weitere Einschränkung bringen: ein gleichmäßiges Nachgeben zu freierer Bewegung kann in ihnen nicht gefunden werden. Andererseits fehlt es nicht an Zeichen dafür, daß die Zügel der Zentralisierung noch straffer als bisher angezogen werden sollen. Dies gilt vor allem in der Schulbücher-Frage. Definitiv ist sie noch nicht geregelt; aber die zum Schluß (Lehrpl. S. 76 f.) gegebene Ankündigung läßt deutlich erkennen, daß in Zukunft nicht nur, was an sich wünschenswert wäre, die Menge der an verschiedenen Anstalten zugelassenen Lehrbücher vermindert werden, sondern auch die Herstellung neuer, dem veränderten Lehrplan entsprechender Bücher auf Anregung der Unterrichtsbehörde erfolgen soll. Die freie Konkurrenz auf diesem Gebiete hat ja manche üblen Nebenwirkungen; aber sie ist das einzige Mittel, um für das Aufkommen und die Erprobung neuer Gedanken Spielraum zu schaffen. Auch den (S. 63) angekündigten näheren Anweisungen für Turnspiele kann nur mit Sorge entgegengesehen werden; man fühlt sich an Schillers bitteres Xenion gegen den Gymnasialdirektor Manso erinnert, wenn man sieht, wie der deutschen Jugend nicht einmal die Fähigkeit zugetraut wird, beim Spiele sich selbst zu regieren. Die Lehraufgabe in jedem Fache war früher (noch 1882) bloß im ganzen angegeben, die Verteilung auf Klassen und Jahrgänge den einzelnen Anstalten oder Provinzen überlassen; jetzt ist für die ganze Monarchie ein und derselbe Verteilungsmodus genau vorgezeichnet. Die ausführlichen „methodischen Bemerkungen", welche der Angabe der Pensa hinzugefügt sind, enthalten

im einzelnen viel Treffendes; dadurch aber, daß überhaupt in einem mit amtlicher Autorität auftretenden Buche jedesmal ein bestimmtes Lehrverfahren als das richtige vorgeschrieben ist, sind der lebendigen Tätigkeit gerade der tüchtigen Lehrer erheblich engere Schranken gezogen, als wir noch nach 1882 kannten, ohne daß zugleich der Schade, den ungeschickte Lehrer stiften können, ausgeschlossen wäre. Und manchmal wieder fehlt eine maßgebende Festsetzung eben da, wo sie erwünscht gewesen wäre. Wenn z. B. als die Lehraufgabe der Untertertia in deutscher Grammatik hingestellt wird: „zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze", so bleibt es völlig dem Leser überlassen, ob er sich viel oder wenig, alles oder nichts dabei denken will.

Ein zweiter Satz, über den so ziemlich Einmütigkeit herrschte, war der, daß vielen der anerkannten Übelstände nur durch Aufwendung größerer Geldmittel abgeholfen werden könne. Keine Andeutung läßt vermuten, daß an entscheidender Stelle die Absicht bestehe diese Erkenntnis zu verwerten. Einmal allerdings ist in den Erläuterungen von „etwaigen Mehrkosten" die Rede, die beim Zeichnen und Turnen entstehen könnten (S. 76), und wird in betreff ihrer Deckung auf Nr. 1 desselben Abschnittes verwiesen; dort aber findet sich nichts davon. Zwar ist auch unter Nr. 1 eine Maßregel erwähnt, die ganz ohne Zuschuß nicht wird durchgeführt werden können, daß nämlich die Sekunda in Geschichte, Geographie und Mathematik schon zu Ostern 1892 überall geteilt werden soll; darüber aber, wie der Zuschuß beschafft werden könne, erhalten wir keinen Aufschluß, erfahren vielmehr nur, daß „eine weitere Trennung der Sekunden in „einem oder dem anderen wissenschaftlichen Lehrgegenstande unter Be„rücksichtigung der allgemeinen unterrichtlichen Bedürfnisse und der „Schülerzahl der betreffenden Klassen demnächstiger Entschließung vor„behalten bleibt". Das heißt mit anderen Worten: die Regierung ist eher bereit, zur Vermeidung von Mehrkosten eine sachlich gebotene Änderung aufzuschieben, als zur Durchführung einer wünschenswerten Reform das Geld flüssig zu machen. Und mit erschreckender Klarheit ist derselbe Grundsatz zwei Seiten später ausgesprochen, wo die Schwierigkeit des Lehrerberufes in eindringlichen Worten geschildert wird; dabei heißt es (S. 70): „Erste Voraussetzung für eine auch nur „annähernde Lösung der Aufgabe, zumal unter den heutigen Verhält-

„nissen und in den meist überfüllten Klassen, ist eine ernste und ge-„wissenhafte Vorbereitung des Lehrers auch auf seinen Erzieherberuf." In dem Augenblick, wo eine umfassende Neuordnung der Schulverhältnisse eintritt, die „den ausgereiften Forderungen der Zeit entsprechen" *) und diesmal doch wohl länger als ein Jahrzehnt in Kraft bleiben soll, wird das Haupthindernis einer gedeihlichen Arbeit, die Überfüllung der Klassen, als eine Tatsache anerkannt, welche die Regel bilde, der man sich zu beugen habe, an der nichts geändert werden soll.

Da die Revision der Lehrpläne den Etat nicht belastet, so wird sich das Haus der Abgeordneten nicht mit ihr zu beschäftigen brauchen. Nur zur Kenntnisnahme sind den Volksvertretern die neuen Verfügungen mitgeteilt worden, von einer ministeriellen Denkschrift **) begleitet, deren erster Teil die geschichtliche Entwickelung der Reform kurz darzustellen unternimmt. Aus dieser Skizze ein richtiges Bild von der Natur der Bewegung und ihren Ursachen zu gewinnen, ist nicht möglich, da der Bericht nur bis zum Jahre 1882 zurückgreift und die seitdem vernommenen Beschwerden wie neu auftauchende Erscheinungen behandelt. Das Werk, das jetzt sich vollzieht, kann nur derjenige begreifen, der die Entwickelung unseres höheren Schulwesens seit Anfang dieses Jahrhunderts zusammenfassend betrachtet. Er erkennt den unaufhaltsam fortschreitenden Prozeß einer inneren Zersetzung des Gymnasiums, welche in ihrem wahren Ursprunge durch eben jene Männer verschuldet ist, die von Begeisterung für das Griechentum und von dem Glauben an seine erziehende Kraft erfüllt waren: Wilhelm von Humboldt und Johannes Schulze. In dem Gedanken verblendet, daß sie berufen seien ihren pädagogischen Glauben mit den Mitteln der Staatsgewalt zur herrschenden Ansicht zu machen, schufen sie eine Lehrverfassung, die an Kenntnissen und Übung im Griechischen mehr forderte, als jemals vorher irgendwo in Deutschland geleistet oder verlangt worden war ***). Und da das so um-

*) Worte aus der gleich zu zitierenden Denkschrift.

**) Denkschrift, betreffend die geschichtliche Entwickelung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen. Abgedruckt im Reichsanzeiger vom 14. Januar 1891, [dann im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1892 S. 343 ff.].

***) Dies nachgewiesen zu haben ist das Verdienst von Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichtes.

gestaltete Gymnasium den Anspruch erhob und mit Hilfe des Staates durchsetzte, der einzige Weg zu allen höheren Berufsarten zu sein, so erzielten die Verehrer der klassischen Bildung einen äußerlich imponierenden Erfolg; aber ins Herz der Nation legten sie den Keim zu einer widerstrebenden Ansicht, welche jene geistigen Güter, die man durch amtlichen Druck zu verbreiten suchte, zurückwies. Die unzufriedene Stimmung äußerte sich schon in den dreißiger Jahren; sie wuchs, je mehr die Regierung sich weigerte das natürliche Verlangen nach Eröffnung verschiedener gleichberechtigter Bildungswege zu befriedigen, und mußte endlich zu dem Sturme des Unwillens anschwellen, der, indem er zuletzt die leitenden Männer selbst mit fortriß, den Bau des Gymnasiums im Jahre 1882 erschüttert, jetzt vor unseren Augen in Trümmer gelegt hat.*)

In den Augen der Unterrichtsverwaltung erscheint der Hergang anders. Sie ist sich bewußt, auf Grund sorgfältiger Erwägung und mit freiem Entschluß diejenigen Maßregeln ergriffen zu haben, durch welche, ohne einen Bruch mit der Vergangenheit und ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen, die „zur Zeit erkannten praktischen Bildungsbedürfnisse der Nation" befriedigt werden können. Welche Gesichtspunkte dabei im einzelnen bestimmend gewesen sind, ist im zweiten Teile der Denkschrift unter 12 Nummern dargelegt. Unsere Prüfung des neuen Lehrplanes soll sich, so weit das mit Rücksicht auf eine übersichtliche Gruppierung des Stoffes möglich ist, der dort vorgezeichneten Reihenfolge anschließen, übrigens in der Hauptsache auf die Verhältnisse des Gymnasiums beschränkt bleiben.

(1.) An der Spitze steht die „weitere Ausbreitung und Förderung der lateinlosen höheren Schulen". In dieser Beziehung ist in der Tat ein erfreulicher Fortschritt gemacht. Durch die am 14. Dezember 1891 im Staatsanzeiger veröffentlichten neuen Bestimmungen über das Berechtigungswesen sind die lateinlosen Oberrealschulen den Latein lehrenden Realgymnasien äußerlich so gut wie gleichgestellt: auch ihre Abiturienten erhalten den Zutritt zum Bau- und Maschinenbaufach, Bergfach und Forstfach, zum Studium der Mathematik und der

*) Wer die Richtigkeit der hier nur angedeuteten Darstellung prüfen will, findet das Material dazu in meiner Schrift „Staat und Erziehung. Schulpolitische Bedenken" (Kiel und Leipzig 1890).

Naturwissenschaften, sowie im Gebiete des Deutschen Reiches zum Post- und Telegraphendienst und zu den Fächern des Marineschiffbaus und Marineschiffmaschinenbaus. Schon in der Schulpolitischen Korrespondenz vom August vorigen Jahres*) wurde dankbar anerkannt, daß hierdurch der schlimme Fehler wieder gutgemacht ist, der mit der Verfügung des Ministers der öffentlichen Arbeiten vom 6. Juli 1886 begangen worden war: die Möglichkeit der Existenz ist den Oberrealschulen zurückgegeben. Ein rechtes Gedeihen allerdings wird für sie wie für die Realgymnasien erst dann beginnen können, wenn beiden die Befugnis zugestanden wird, ihre Schüler auch für sämtliche Universitätsstudien vorzubereiten. Das ist zugleich das einzige wirksame Mittel, um die an Zahl und Umfang ungesund hervorgetriebenen Gymnasien zu vermindern und auf solche Schüler zu beschränken, welche selbst oder deren Eltern mit freiwilligem Vertrauen den Bildungselementen des klassischen Altertums sich zuwenden.

(3. 12.) Viel weniger gut ist es um die lateinlosen Schulen mit sechsjährigem Kursus („Realschulen") bestellt. Ihr Aufkommen wurde bisher dadurch zurückgehalten, daß die neunklassigen Anstalten für die Erwerbung des Rechtes zum einjährigen Militärdienst günstigere Bedingungen boten; und an diesem Zustande wird nichts wesentliches geändert. Im Widerspruch zu dem beinahe einstimmigen Verlangen aller politischen und pädagogischen Parteien und entgegen dem sicheren Versprechen, das der Minister von Goßler unter ausdrücklicher Berufung auf den Willen Sr. Majestät des Kaisers am 18. März 1890 gegeben hat, bleiben die Gymnasien und Realgymnasien mit dem verhängnisvollen Rechte behaftet, Schüler, welche nur zwei Drittel ihres Lehrganges durchgemacht haben, mit dem Einjährigen-Schein zu entlassen. Dadurch, daß an dieser Stelle ein Zwischenexamen eingeführt ist, dem sich sämtliche Untersekundaner unterwerfen müssen, ist das Übel nur schlimmer gemacht. Der Kursus der Vollanstalten, dessen Wert sonst darin beruhte daß die Erreichung eines hohen Zieles allmählich und von langer Hand her vorbereitet wurde, ist in zwei Stücke zerschlagen. Dies gibt auch die Regierung zu, indem sie es den Lehrern zur Pflicht macht (Lehrpl. S. 69), den Abschluß nach dem sechsten Jahrgang „durch zweckmäßige Methode von unten auf vor-

*) Preuß. Jahrbücher 68 (1891) S. 278f.

zubereiten", und obendrein die Aufsichtsbehörden anweist, „bei ihren Besichtigungen diesem Punkte ihre unausgesetzte Aufmerksamkeit zuzuwenden". Bisher durften wir in Sexta, Quinta, Quarta Übungen anlegen und Kenntnisse pflanzen, deren Frucht in Prima geerntet werden sollte: das kann nun nicht mehr geschehen. Die ersten sechs Gymnasialjahre dienen der Vorbereitung auf das praktische Leben; erst in Obersekunda darf der Gedanke eintreten, daß das Gymnasium eine Schule ist, welche zu wissenschaftlichem Studium tüchtig machen soll. Wie verheerend die Wirkungen des hier eingetriebenen Keiles im einzelnen sind, wird nachher an einigen Beispielen gezeigt werden. Die Unterrichtsverwaltung erklärt den gefaßten Entschluß damit (Lehrpl. S. 67), daß z. B. im Schuljahr 1889/90 von sämtlichen neunklassigen Lehranstalten Preußens nur 20,5% mit dem Zeugnis der Reife abgegangen seien, dagegen 40,2% sich mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst begnügt, 39,3% selbst ohne dieses die Schule verlassen hätten; es sei unbillig gewesen, unter der Rücksicht auf jene 20,5%, deren Bildungsbedürfnis für die Gestaltung des Lehrplans ausschließlich maßgebend war, alle übrigen leiden zu lassen. Vollkommen richtig. Aber wenn das Verhältnis nun dahin verschoben wird, daß künftig die 20,5% unter der Rücksichtnahme auf die 40,2% leiden müssen, so ist damit dem Majoritätsprinzip allerdings Genüge geschehen, doch den Forderungen der Billigkeit ebensowenig wie denen der Klugheit. Denn die 20,5%, deren Erziehung geschädigt wird, enthalten gerade diejenigen jungen Leute, die später in führenden oder doch irgendwie verantwortungsvollen Stellungen am Leben der Nation teilnehmen sollen.

Zur Beseitigung des unverkennbaren Mißstandes, der nicht natürlich erwachsen, sondern durch die Verordnungen über den Militärdienst künstlich erzeugt ist, gab es ein anderes Mittel, eben jenes, dessen Anwendung nach den Versprechungen des Ministers von Goßler erwartet werden durfte: den Anstalten mit neunjährigem Kursus mußte überhaupt das Recht entzogen werden, früher als bei der Reifeprüfung die Qualifikation für den einjährigen Dienst zu bezeugen. Darin liegt eine Härte*); aber wo in der Welt ist jemals

*) Deshalb hat Paulsen, obwohl er das Examen hinter Untersekunda entschieden mißbilligt, doch auf der Dezember-Konferenz dafür gestimmt. Vgl. seine Erklärung in den Preußischen Jahrbüchern 68 (1891) S. 873 Anm.

eine eingreifende Reform durchgeführt worden, ohne daß sie in der Periode des Überganges von einigen als Härte empfunden wurde? Und in einer Zeit, in welcher der übermäßige Zudrang zu den höheren Berufsarten allseitig beklagt und als ernste soziale Gefahr empfunden wird, war es doch wohl eher angezeigt den Weg dahin mit einer gewissen Unbequemlichkeit zu umgeben, als ihn breit zu öffnen. Die vielen Eltern, welche jetzt ihre Söhne aufs Gymnasium bringen ohne von vornherein an Studieren für sie zu denken, würden sich bald zur sechsklassigen Realschule hinübergewöhnen, wenn sie sähen, daß dort das Ziel der Einjährigen-Berechtigung 3 Jahre früher erreicht werden kann. Die Regierung glaubt zwar (Ordn. d. Reifprf. S. 56), daß dieser Wandel auch so eintreten werde; aber solcher Glaube ist nur ein frommer Wunsch. Denn wenn die sechs ersten Klassen des Gymnasiums in bezug auf den Militärdienst dasselbe gewähren wie der sechsjährige Kursus der Realschule, jene aber außerdem in die Oberstufe des Gymnasiums und damit indirekt zu allen Berechtigungen der Primaner und Abiturienten hinüberleiten, so wird, wer es irgend vermag, nach wie vor das Gymnasium vorziehen, um dem Sohne im Voraus möglichst viele und möglichst mannigfaltige Chancen offen zu halten. Und somit bleibt der Zufluß zu den sechsklassigen lateinlosen Schulen ebenso gehemmt, wie er seither gewesen ist.

(2.) Zu den schlimmen Folgen, welche das Einjährigenwesen für die höheren Schulen gehabt hat, gehört es auch, daß im Anschluß an die zwischen Unter- und Obersekunda allmählich befestigte Grenze der Gedanke hat entstehen können, den verschiedenen Arten höherer Schulen einen gemeinsamen, dann natürlich lateinlosen Unterbau zu geben. Für die Realanstalten mag dieser Plan annehmbar sein, für die klassische Bildung bedeutet er den Tod. Durchaus sachgemäß ist trotzdem der Entschluß der Regierung, Versuche mit einem solchen Lehrplan an einzelnen Orten, zunächst in Frankfurt a. M., zu gestatten; denn nur so kann zu allgemeiner Überzeugung festgestellt werden, welches der Charakter der „Gabelschule" sein wird und zu welchem Ziele sie hinführt. Doch wäre es billig gewesen, dem Experimente, das mit einem gegen den Normalplan verringerten Maße von Latein und Griechisch gemacht wird, zur Vergleichung ein solches an die Seite zu stellen, in dem diesen Sprachen ein größerer Spielraum als der von jetzt an allgemein vorgeschriebene gegönnt wäre.

Gegenüber Forderungen dieser Art weist die Denkschrift auf die Schwierigkeit hin, welche der Übergang mancher Schüler von einer Anstalt auf die andere bereite. Der Staat, der, je größer er geworden ist, um so öfter und weiter seine Beamten zu versetzen gezwungen wird, scheint verpflichtet zu sein, aus Rücksicht auf deren Söhne die Lehrpläne seiner Schulen überall gleich zu gestalten. Tatsächlich ist diese Rücksicht bisher mehr und mehr geübt worden und hat zu der Schablonisierung des höheren Schulwesens sehr wesentlich beigetragen. So ist es gekommen, was an sich doch den Gipfel des Unnatürlichen darstellt, daß in Gumbinnen derselbe Lehrplan gilt wie in Köln, der dithmarsische Bauernsohn in demselben Stufengang sich entwickeln soll wie der Berliner Junge. Diesem Übel wird nicht eher abgeholfen werden, als bis der Staat dazu übergeht in reichlicher Menge Internate zu gründen, in denen für die Beamtensöhne ähnliche Vergünstigungen gewährt werden wie für die Söhne von Offizieren im Kadettenkorps. Diese Schulen müßten auf dem Lande gelegen sein aus mancherlei Gründen, u. a. auch deshalb, damit sie wirklich nur von Alumnen besucht werden. In ihnen würden die Söhne solcher Beamter, deren Beruf eine häufigere Versetzung mit sich bringt, gegen den Wechsel der Lehrer, Methoden, Schulbücher gesichert sein, falls nämlich der Vater das wünscht und von dieser günstigen Gelegenheit Gebrauch macht. In bezug auf die Entwickelung des Unterrichtes aber würden solche Anstalten den ersehnten Fortschritt zur Freiheit bringen; denn hier könnten neue Lehrmethoden, neue Verteilungen des Stoffes, wenn sie nur an sich vernünftig durchdacht sind, gefahrlos erprobt werden, weil man sicher ist, die Zöglinge von Anfang bis zu Ende zu behalten.*) Die Einrichtung kostet freilich Geld, sogar viel Geld; und das scheint gegenwärtig für Schulzwecke nicht vorhanden zu sein. Deshalb wäre es richtiger gewesen eine durchgreifende Reform gerade jetzt nicht vorzunehmen, sondern auf eine Zeit zu verschieben, wo die bessere Lage der Finanzen eine wirkliche Rücksichtnahme auf die praktischen Bildungsbedürfnisse der Nation zuließe.

Unter den Nummern 4, 5, 9 der Denkschrift wird von Vermin-

*) Der hier skizzierte Vorschlag ist von mir schon früher mitgeteilt und ausführlicher begründet worden in einem Aufsatz über die Überfüllung der höheren Berufsarten, im Deutschen Wochenblatt 1890 S. 139.

derung der Schul- und Hausarbeit und Einschränkung des Gedächtnisstoffes gehandelt. Für den ersten Punkt hat nicht viel geschehen können. Der Lehrplan des Gymnasiums ist um 16 Stunden wöchentlich herabgesetzt, dagegen um 9 Turnstunden erhöht worden, so daß im ganzen die Zeit, während welcher die Schule ihre Zöglinge in Anspruch nimmt, um 7 Stunden in der Woche vermindert ist; das macht im Durchschnitt noch nicht 1 Stunde für jede der 9 Klassen. Im einzelnen stellt sich das Verhältnis folgendermaßen:

	VI	V	IV	III b	III a	II b	II a	I b	I a	
1882:	28	30	30	30	30	30	30	30	30	= 268
1892:	25	25	28	30	30	30	28	28	28	= 252

Die unteren Klassen haben eine starke, die oberen eine geringe Erleichterung erfahren, für die drei mittleren ist die Stundenzahl unverändert geblieben; oder vielmehr, da an Stelle der früheren zwei Turnstunden jetzt 3 für jede Klasse hinzukommen, so ist die Belastung der mittleren Klassen sogar absolut eine größere geworden. Vollends aber im Verhältnis zu den beiden anderen Teilen des Kursus ist die Mittelstufe in Nachteil gesetzt. Und das kann auch nicht wundernehmen; am Ende des sechsten Jahrganges tritt ja das neue Abschlußexamen ein, das natürlich eine gesteigerte Anspannung in den unmittelbar vorhergehenden Klassen erfordert. Das Bedenklichste bei der Sache ist, daß während des Aufenthaltes in Tertia oder Untersekunda bei fast allen Schülern der Stimmwechsel vor sich geht, der nicht nur den körperlichen Zustand des Knaben verändert, sondern, wie jeder erfahrene Lehrer weiß, auch sein geistiges Leben berührt und besonders die Fähigkeit, lange hinter einander die Gedanken scharf zu konzentrieren, vorübergehend beeinträchtigt.

Die Verminderung der Hausarbeit ist in einem besonderen Abschnitt der „Lehrpläne" (S. 64—66) besprochen und den Lehrern dringend empfohlen. Die Zahl der schriftlichen Arbeiten (Aufsätze, Exerzitien ꝛc.) ist durch bestimmte Vorschrift niedriger normiert als bisher; für die fremdsprachliche Lektüre ist angeordnet, daß neue oder schwierigere Autoren ohne häusliche Präparation gelesen werden sollen (S. 24); der grammatische Unterricht soll sich durchaus auf das Notwendigste, das Regelmäßige und allgemein Gebräuchliche beschränken (S. 23. 37. 72); für Religion, Geschichte, Geographie,

Naturbeschreibung wird eine Verkürzung des Memorierstoffes vorgezeichnet oder angeraten, auch im Deutschen (S. 15) eine erneute Prüfung des Kanons der auswendig zu lernenden Gedichte verlangt. Wenn alle diese Vorschläge und Ratschläge genau befolgt werden, so muß in der Tat die Menge der häuslichen Arbeit bei den Schülern beträchtlich sich verringern. Zu fragen ist nur, ob mit dem sehr bescheidenen Maße eigener Bemühung, das von ihren Schülern zu fordern den Lehrern noch gestattet bleibt, die aufgestellten Lehrziele werden erreicht werden können; eine Untersuchung, die uns gleich nachher beschäftigen soll.

(11.) Im Abiturienten-Examen ist eine Erleichterung unverkennbar. Zwar ist die Prüfung in Religion und Geschichte nicht abgeschafft, was das Richtigste gewesen wäre, aber sie ist auf das Pensum der Prima beschränkt, so daß ein Abfragen des Katechismus, der in den unteren Klassen gelernten Kirchenlieder oder des Verzeichnisses der heiligen Schriften nicht mehr wird vorkommen können. Es müßte denn sein, daß diese Dinge mit Hilfe von § 11, 6 sich eine Hintertür öffnen, um doch wieder hereinzuschlüpfen. Denn während an den Eingang der ganzen Prüfungsordnung der Grundsatz gestellt ist, Zweck der Reifeprüfung sei, zu ermitteln ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet habe, heißt es nachher in dem angeführten Paragraphen: „In der Religion sind im wesentlichen nur diejenigen Gebiete zur Prüfung heranzuziehen, welche in der Prima eine eingehendere Behandlung erfahren haben.“ Die mündliche Prüfung erstreckt sich außerdem auf Latein, Griechisch und Mathematik. Sie ist (§ 10, 4) durchweg nur als Ergänzung gedacht, teils zur schriftlichen Prüfung, teils zu den auf Grund der Klassenleistungen erteilten Vorprädikaten. Abiturienten, welche in Geschichte oder Religion Genügendes in der Klasse geleistet haben, in Latein, Griechisch oder Mathematik ebenfalls Genügendes geleistet und außerdem genügende Examenarbeiten geliefert haben, müssen, falls sie nicht selber darauf verzichten, für die einzelnen Fächer, in denen sie genügt haben, von der mündlichen Prüfung befreit werden. Die Befreiung von der gesamten mündlichen Prüfung erlangt also jeder, der in allen Fächern schon vorher den Anforderungen genügt hat; sie hat nicht mehr als Auszeichnung, sondern als Regel zu gelten. — Zur schriftlichen Prüfung gehören: ein deutscher Aufsatz, eine

Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische, je eine Übersetzung aus dem Griechischen und Französischen ins Deutsche, und in der Mathematik vier Aufgaben. Der lateinische Aufsatz war schon 1891 gefallen, dafür ist die französische Übersetzung hinzugekommen, dies Fach aber aus der mündlichen Prüfung gestrichen. — Sehr verbessert ist das Kompensationsverfahren (§ 12, 3): Hauptfächer können in Zukunft nur noch durch Hauptfächer aufgewogen werden; die bisherige Methode, nach welcher gerade die kleinen Fächer bequeme Tauschobjekte bildeten und ein schnell hergestelltes „Gut“ in Geschichte oder Religion stark genug war, um nicht-genügende Gesamtleistungen in Deutsch oder Latein auszugleichen, ist glücklich abgetan.

Lebhaften Beifall wird bei vielen auch die Bestimmung hervorrufen (§ 12, 3a), daß bei nichtgenügenden Gesamtleistungen im Deutschen das Reifezeugnis überhaupt nicht erteilt werden darf. In Wahrheit gehört dies Verbot zu jenen zweischneidigen Schwertern, an denen die pädagogische Rüstkammer so reich ist. Ein Abiturient, dessen Klassenleistungen im Deutschen nicht voll genügt haben, kann durch eine gelungene Klausurarbeit dahin kommen, das Examen zu bestehen, durch eine mißlungene muß er stürzen: von einer Arbeit, von dem glücklichen Erfassen eines Themas, von der Stimmung eines Vormittags hängt der Ausfall der ganzen Prüfung ab. Hier rächt sich die Verwerfung des lateinischen Aufsatzes, der als zweite freie Arbeit, aber über ein einfacheres Thema, eine natürliche und berechtigte Ergänzung des Urteils bieten konnte. Doch die Verstärkung des Zufalls-Momentes ist nicht das einzige Böse. Der Lehrer des Deutschen in Prima wird künftig überall von dem Bewußtsein begleitet sein, daß er mit seinem Lehrgeschick und der Sicherheit seines Urteils möglicherweise das künftige Examen-Schicksal seiner Schüler allein entscheidet. Das ist zu viel der Verantwortung für einen einzelnen Mann. Entweder muß der Unterricht leiden, indem er sich in ein freudloses Zustutzen auf das Examen verwandelt, oder das Urteil wird zu schwächlicher Milde herabsinken. In vielen Fällen mag beides geschehen, in wenigen aller Schade vermieden werden. Jedenfalls wird der durchschnittliche Stand der Leistungen im Deutschen durch eben die Vorschrift herabgedrückt werden, die ihn gewaltsam emporschrauben sollte.

Überhaupt darf man sich darüber keiner Täuschung hingeben: das geistige Niveau der angehenden Studenten wird durch die neue Prüfungsordnung nach unten verschoben. An und für sich wäre ja sehr wohl ein Zustand denkbar, wonach eine Prüfung der zur Universität übertretenden jungen Leute überhaupt nicht stattfände; so ist es in Preußen bis 1788, in anderen deutschen Staaten bis in neuere Zeit gehalten worden. Aber: wer damals zu studieren anfing, unternahm das ganz auf eigene Verantwortung; wer es jetzt tut, der trägt die amtliche Bescheinigung, daß er die Fähigkeit dazu besitze, in der Tasche. So lange an dieser Stelle eine Prüfung besteht, darf sie nicht zu leicht sein; sonst wirkt sie der Universität gegenüber nicht als Ventil, sondern als Einlaßtrichter. Schon das bisherige Reglement war in seinen Ansprüchen an die geistige Potenz zu milde*), nur mit Gedächtniswerk überladen; jetzt hat man es auf beiden Seiten abgeschwächt, und dadurch den Zudrang unbegabter Jünglinge zu den Hochschulen von neuem befördert.

In einer Beziehung könnte das erleichterte Examen immerhin Gutes wirken, indem es einen freieren und freudigeren Betrieb des Unterrichts in den oberen Klassen zuließe. Daß dies im Deutschen nicht der Fall sein wird, wurde schon hervorgehoben; aber auch in den übrigen Fächern würde es doch nur dann so kommen, wenn der Lehrplan an sich geeignet wäre, Lehrern und Schülern eine frische gemeinsame Tätigkeit zu gestatten. Der, welcher bisher galt, hatte anerkanntermaßen den Fehler zu großer Mannigfaltigkeit**); er zersplitterte die Gedanken, anstatt die Aufmerksamkeit zu sammeln, und verführte zu oberflächlichem Hin- und Herspringen des Interesses, da er doch zu liebevollem Sich-Versenken hätte einladen sollen. Dem Konglomerat von Lehrgegenständen mangelte die geistige Einheit, weil schon Johannes Schulze, bei aller Bewunderung für das klassische Altertum, doch nicht den Mut gehabt hatte, die modernen Bildungselemente auf dem Gymnasium zurücktreten zu lassen, sondern auch sie unmittelbar verwertet und mitgeteilt wissen wollte. In dem Interim von 1882 wurden die Hauptfächer noch mehr zugunsten der Nebenfächer herabgedrückt; durch das von 1892 sind sie von neuem nicht nur

*) S. Suum Cuique (1889) S. 57. Staat und Erziehung S. 26.

**) Die entgegengesetzte Ansicht vertrat, soviel mir bekannt, nur Professor Hornemann. Vgl. sein Votum in der Dezember-Konferenz, „Verhandlungen" S. 185.

relativ, sondern auch absolut verkürzt worden, während die Nebenfächer in ihrer Menge und ihrem gemeinsamen Umfang nicht verändert wurden. Bisher betrug in den 4 Jahrgängen der Sekunda und Prima die Gesamt-Stundenzahl der Woche 120, davon kamen auf Latein, Griechisch und alte Geschichte zusammen 64, also doch immer noch etwas mehr als die Hälfte; jetzt sind die entsprechenden Zahlen 116 und 52. Das Lateinische hatte zur Zeit, als die große Mehrzahl der jetzt lebenden Männer unterrichtet wurde, auf dem ganzen Gymnasium 86 Stunden, nicht ganz ein Drittel aller 268, die gegeben wurden; davon verlor es 9 Stunden im Jahre 1882, jetzt abermals 15 Stunden, d. h. in den meisten Klassen 2, den übrigen 1: es ist auf 62 Wochenstunden herabgesetzt, noch nicht ein Viertel aller 252 Stunden, die gegeben werden. Weniger stark ist das Griechische beschnitten worden: es hatte vor 1882 im ganzen 42 Stunden, dann 40, jetzt 36. Man erkennt deutlich die Absicht, das Griechische allmählich dem Lateinischen gleich zu stellen; die nivellierende Tendenz, welche Haupt- und Nebenfächer gegeneinander auszugleichen sucht, macht sich auch innerhalb der alten Sprachen fühlbar. Und auch hier sehr zum Schaden: früher lernten die Schüler eine fremde Sprache gründlich und gewannen dadurch die Kraft, in eine andere, welche demselben Kulturkreis angehörte, leichter und schneller bis zum Verständnis der klassischen Literaturwerke einzudringen; jetzt lernen sie gründlich keine von beiden, der Verlust des Lateinischen entkräftet auch den Betrieb des Griechischen.

(6.) Gemäß der verminderten Stundenzahl hat sich auch das Lehrziel verändert. In beiden alten Sprachen soll „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller" erreicht werden, im Lateinischen außerdem „sprachlich-logische Schulung"; auf die Fertigkeit im eigenen Gebrauch der fremden Sprache ist verzichtet worden. Aber auch die Idee der sprachlich-logischen Schulung steht in ihrer jetzigen Umgebung nur noch als rudimentäres Gebilde; ohne reichliche Grammatik ist sie nicht möglich, und das A und O des neuen Lehrplanes lautet: Grammatik ist vom Übel, höchstens hier und da ein notwendiges Übel. Immer wieder wird eingeschärft, daß der grammatische Unterricht sich auf das Notwendigste, das Regelmäßige und überall Gebräuchliche beschränken müsse. Solche Mahnung entspricht ja dem Geist unseres Zeitalters, der überall auf Uniformierung dringt, indi-

viduelle Erscheinungen verdammt oder verspottet. Aber die Sprache läßt sich nicht bureaukratisch meistern; zu ihrem Wesen gehört es, unregelmäßig zu sein. Sie ist nicht nach menschlichen Gesetzen gemacht, sondern ist ein Lebendiges, frei Erwachsendes, unbewußt sich Wandelndes; erst nachträglich sind aus ihr gewisse Regeln abstrahiert, ein Notbehelf für den ersten Beginn des Studiums, niemals ein Mittel zu eindringendem Verständnis. Je mehr man sich bemüht eine Sprache in Regeln zu fassen, desto sicherer kann man sein, daß man ihren Geist unberührt läßt. Die sprachliche Logik ist eine ganz andere als die reine oder die mathematische Logik*); sie läßt sich nimmermehr durch Definitionen und Gesetze, sondern nur durch breite Übung, durch unbeengtes, sorgfältiges Nachempfinden erlernen. Denn so weise sind diese Dinge von Mutter Natur geordnet, daß das sachlich Richtige auch den Schülern für ihr Verständnis hilft, das wissenschaftlich Verkehrte auch den Unterricht belastet und stört. Der einseitige Ciceronianismus, der mit Recht oft gescholten worden ist und dem sonst auch der neue Lehrplan sich abhold zeigt (S. 25), verdankt gerade dem Streben nach strenger Regelmäßigkeit in der Grammatik sein Entstehen. Als der dicke Zumpt mit seinen vielen Anmerkungen noch regierte, mochten sich die Primaner in den Organismus der Sprache, den er feinsinnig geschildert hatte, mit einem gewissen Behagen eingewöhnen: erst in der Ära des mageren Ellendt-Seyffert wurde der grammatische Unterricht hart und drückend, und doch zugleich unzureichend; denn die feineren Unterschiede der Gedanken ließen sich wohl aus der Schulgrammatik, aber nicht aus den Texten der alten Autoren verbannen.

Prüfen wir an einem Beispiel, wie sich nach dem neuen Lehrplane der grammatische Unterricht gestalten wird. In den drei oberen Klassen (I^a, I^b, II^a) ist dafür je eine Stunde wöchentlich angesetzt, das macht im Jahr etwa 40 Stunden für jede Klasse. Alle 14 Tage soll eine schriftliche Übersetzung ins Lateinische geliefert werden, abwechselnd als Hausarbeit und als Klassenarbeit. Diese Arbeiten müssen zurückgegeben und durchgesprochen werden; das kostet alle 14 Tage 1 Stunde. Von den verbleibenden 20 Stunden wird die Hälfte durch das Anfertigen der vorgeschriebenen Klassenarbeiten

*) Vgl. die Beispiele in meiner Schrift „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer" (Berlin 1890) S. 14 ff. [Dazu jetzt Grammatica militans Kap. 4.]

in Anspruch genommen. Aber auch die Texte für die häuslichen Arbeiten soll der Lehrer (nach S. 24; an sich ein sehr berechtigter Grundsatz) selbst entwerfen; er muß sie also den Schülern diktieren, und das kostet von den übrigen 10 Stunden noch wieder etwa ein Drittel jeder einzelnen. Dabei ist noch nicht in Betracht gezogen, daß nach der Anordnung des Reglements (Lehrpl. S. 21) auch die alle 6 Wochen zu fertigende Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche diesem Teile des Unterrichtes, d. h. der einen wöchentlichen Grammatikstunde zur Last fällt. Der für grammatische Unterweisung verfügbar bleibende Rest dürfte sich, alle Wochen des Jahres zusammengerechnet, von Null nur unmerklich unterscheiden. Trotzdem ist auch für ihn eine bestimmte Verwendung vorgeschrieben (S. 24): „gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten be-„hufs Unterstützung der Lektüre. Besondere Eigentümlichkeiten im „Gebrauch der Redeteile, stilistische und synonymische Ableitungen „sind induktiv und mit maßvoller Beschränkung auf das Notwendigste „und Feststehende zu behandeln." —

„Je sicherer der Grund in Grammatik und Wortschatz gelegt ist, „um so weniger wird das Lesen durch formale Hindernisse aufge-„halten, und um so mehr werden bei der Erklärung überall die sach-„lichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten müssen," so heißt es wenige Zeilen weiter unten. Deshalb war ja in den Vorschriften für den grammatischen Unterricht ausdrücklich daran erinnert, daß er nur zur Unterstützung der Lektüre dienen solle. Da nun aber der grammatische Unterricht von Obersekunda aufwärts einfach fortfällt, so fällt auch die Unterstützung der Lektüre weg; und da gereinigte Ausgaben lateinischer Autoren, etwa ohne Bedingungssätze und oratio obliqua, nicht vorliegen, so wird sich der Lehrer damit helfen müssen, daß er die schwierigeren grammatischen Erscheinungen im Anschluß an die Lektüre bespricht. Dies verbietet ihm die Unterrichtsverwaltung, indem sie sogleich fortfährt: „Etwaige Versuche, die bereits in „den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 entschieden be-„kämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, sind überall streng zurückzuweisen." Und noch schärfer in den allgemeinen Erläuterungen (S. 72): „Aufgabe der Direktoren und Auf-„sichtsbehörden wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzu-„treten, welche darauf abzielen, die den schriftlichen Übungen gezo-

„genen Grenzen zu überschreiten und die Schriftstellerlektüre durch „Hereinziehen grammatischer Erörterungen aufzuhalten"; aber wenn hinzugesetzt wird: „welche zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötig sind", so ist dem Unvermeidlichen im voraus die Tür geöffnet. Der grammatische Ballast wird die Lektüre noch mehr ersticken, als er schon seit 1882 getan hat; denn erklärt muß werden, was verstanden werden soll, und schwierige Gedankenformen werden um so schwieriger, wenn der Schüler sie außerhalb des erläuternden Zusammenhanges der gleichartigen Erscheinungen kennen lernt, bei einem zufälligen Vorkommen in der Lektüre, das den Lehrer zwingt weit auszuholen, zur Explizierung eines Satzes über den man vor 20 Jahren glatt fortlas. Daß die Lehrpläne von 1882 einer grammatikalischen Behandlung der Lektüre theoretisch entgegentraten, ist bekannt, es stand gedruckt zu lesen; daß sie aber in der Praxis gerade diese Behandlungsweise verstärkt und verbreitet haben, ist eine unzweifelhafte Tatsache, die sich nur der Kenntnisnahme seitens der Unterrichtsverwaltung immer noch entzogen zu haben scheint.

Die Bestimmungen über den philologischen Unterricht bieten noch zu mancherlei Bedenken Anlaß. Der Beginn der Dichterlektüre, der vor wenigen Jahrzehnten noch in Quarta lag, dann nach Untertertia rückte, ist jetzt nach Obertertia verschoben, wodurch die Unsicherheit im Lesen der lateinischen Hexameter, eine der verdrießlichsten und unfruchtbarsten Hemmungen der Lektüre, abermals erhöht und nach den oberen Klassen hin verlängert ist. Sehr zu beklagen ist der geringe Spielraum, welcher der Individualität des Lehrers in bezug auf die Wahl der zu lesenden Schriftwerke und Abschnitte verstattet ist. Plutarch, Lysias sind gestrichen; Ciceros Buch vom Redner, das zu der doch nachdrücklich verlangten „Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer" (S. 24) so sehr wie nur irgendein anderes geeignet ist, darf nicht vorgenommen werden. Daß von Horaz die Episteln (Ordn. der Rfprf. S. 4) angegeben, die Satiren ausgeschlossen sind, beruht vielleicht nur auf einem Versehen. Daß aber in der Religionstunde das Neue Testament nicht im Urtext gelesen, dieser nur in Prima und auch da nur abschnittsweise mit herangezogen werden darf, ist deutlich und nicht aus Versehen ausgesprochen (Lehrpl. S. 13). Es stimmt aufs genaueste zu dem Charakter der ganzen Reform: das Gymnasium

soll aufhören eine Schule zu sein, in der man lernt die **Gedanken** an der Quelle zu schöpfen.

(8.) Dies zeigt sich nirgends grausamer als in der Verstümmelung des Geschichtsunterrichtes. Die Denkschrift hebt besonders rühmend hervor, daß „in der Geschichte wie in Religion, Deutsch und Erdkunde die Lehraufgaben für die entsprechenden Stufen aller höheren Schulen dieselben sein werden"; dadurch sei „eine gemeinsame ethische Grundlage gesichert". Vielmehr ist damit der unorganische Charakter des neuen Lehrsystems zum Ausdruck gebracht.*) Die Denkschrift sagt richtig: „Entwickelung des geschichtlichen Sinnes ist die Hauptaufgabe dieses Unterrichts." Nun ist es sehr wohl möglich, daß realistische Lehranstalten in der Lage sind, einzelne Perioden der neueren Geschichte, etwa das Zeitalter der Elisabeth oder das Ludwigs XIV., mit Hilfe englischer und französischer Quellenlektüre zu lebendiger Anschauung zu bringen und mit selbständigem Denken durcharbeiten zu lassen: für das Gymnasium, wenn es mehr als den Namen von seinem früheren Selbst festhalten soll, ist die Zeit, an welcher der geschichtliche Sinn sich bildet, das Altertum. Hier sind die Quellenschriften zugleich Werke der klassischen Literatur, die im philologischen Unterricht in Muße gelesen werden können, hier sind einfache, auch für den jugendlichen Geist überschaubare Verhältnisse gegeben, ohne daß doch im Leben der antiken Völker irgendeine der geistigen oder materiellen Kräfte fehlte, von denen die moderne Welt bewegt wird; hier lernt der Knabe zwar nicht, in Schlagworten über die Gegenwart mitsprechen, aber er sammelt im Stillen die Anschauungen und Denkweisen, mit denen er später, als erwachsener Mensch, die Gegenwart begreifen soll. Diesen unvergleichlich lehrreichen Zusammenhang zwischen Lektüre und Geschichtsunterricht erkennt auch die leitende Behörde an, ja sie empfiehlt ihn (Lehrpl. S. 25) wie etwas neu Gefundenes; aber dieselbe Behörde zerstört den Zusammenhang, indem sie den Unterricht in alter Geschichte auf die Hälfte seines früheren Umfanges reduziert und dadurch zu einer Hast und Oberflächlichkeit verurteilt, die einer Presse eher anstehen würde als der Schule, deren Aufgabe man als eine ethische bezeichnet. In Obersekunda soll die ganze griechische und

*) [Vgl. hierzu Nr. XXI: „Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?", Abschnitt II.]

römische Geschichte durchgenommen werden, und zwar „nach Ursachen und Wirkungen“. Dabei wird gefordert: „besondere Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung“. Dies in einem Jahre zu leisten ist vollkommen unmöglich. Natürlich wird es irgendwie gemacht werden. Die Schüler können sich ja gewöhnen, den dürftigen Abriß, durch den sie hindurchgejagt werden, eine vergleichende Betrachtung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse zu nennen. Sie werden sich überhaupt mehr und mehr gewöhnen müssen, Überschriften statt des Inhaltes, Worte statt Gedanken, Namen statt Anschauungen zu genießen. Bildung des historischen Sinnes ist etwas anderes.

Versuchen wir in diesem Falle von der Wirkung zur Ursache aufzusteigen, so ist der Weg nicht weit. Nachdem einmal das Zwischenexamen in Sekunda — gleichviel, durch welche Verkettung von Mißverständnissen — zur beschlossenen Sache geworden war, stellte sich die Notwendigkeit heraus, den vorbereitenden Kursus in der Geschichte so zu legen, daß er in Untersekunda endigte anstatt, wie bisher, in Obertertia. Es sind also jetzt Mittelalter und Neuzeit, während sie in Prima in zwei Jahren durchgenommen werden, auf der vorhergehenden Stufe über drei Jahre (III^b, III^a, II^b) ausgedehnt, und zwar so, daß das Pensum der Untersekunda mit dem Regierungsantritt Friedrichs des Großen beginnt. Diese Anordnung hängt mit dem Grundgedanken zusammen, den wir immer bestritten haben*) und nicht müde werden wollen zu bestreiten: daß die neueste und allerneueste Geschichte zur Behandlung in der Schule vorzugsweise geeignet sei; ein Stoff, der über das Verständnis von Gymnasiasten hinausliegt, falls man nicht etwa mit „verstehen“ etwas anderes meint, als der Sinn des Wortes besagt. Überraschend freilich kommt die neue Einrichtung nicht; auch daß nun tatsächlich die Bekämpfung der Sozialdemokratie unter die Aufgaben der Schule eingereiht und so die Politik in diese hineingetragen ist, bedeutet ja nur die Ausführung eines schon vorher angekündigten Beschlusses. Die schlimmen Folgen können nicht ausbleiben, wenn nicht noch in zwölfter Stunde Einhalt geschieht; und Grund genug zu ernster Besinnung wäre vorhanden. Nur mit Schmerz kann ein Patriot lesen, wie die „Darstellung“ und „Hervorhebung der

*) „Erziehung durch Griechen und Römer“ S. 36 ff.; „Staat und Erziehung“ S. 29 f.

Verdienste unseres Herrscherhauses" als eine besondere Pflicht der Schule hingestellt wird (Lehrpl. S. 43. 41). Sind wirklich die Verdienste der Hohenzollern jetzt, vier Jahre nach dem Tode Wilhelms I., schon so vergessen oder so angezweifelt, daß es nötig ist, durch amtliche Instruktionen die Lehrer anzuhalten, daß sie für ihre Beachtung und Anerkennung wirken? Plutarch erzählt eine hübsche Geschichte, die wir als Quartaner in dem alten, nun auch verachteten Jacobs lasen, wie ein Redekünstler sich anschickt, auf Herakles, den vergötterten Nationalhelden der Dorier, eine Lobrede vorzulesen: ein Spartaner, der zugegen war, fragte ruhig; „Wer tadelt ihn denn?" —

Außer der Geschichte ist am unmittelbarsten die Mathematik von der Störung durch das Einjährigen-Examen betroffen worden. Die Denkschrift schweigt von diesem Punkte völlig, und doch ist es einer von denen, die sich in der Praxis am allerempfindlichsten bemerkbar machen werden. Um „den aus Untersekunda abgehenden Schülern eine wenigstens einigermaßen abgeschlossene Vorbildung zu verschaffen" (Lehrpl. S. 48), ist das Pensum dieser Klasse folgendermaßen zusammengesetzt: „Gleichungen einschließlich einfacher quadratischer mit einer Unbekannten. Definition der Potenz mit negativem und gebrochenem Exponenten. Begriff des Logarithmus. Übungen im Rechnen mit (fünfstelligen) Logarithmen. Berechnung des Kreisinhaltes und -umfanges. Definitionen der trigonometrischen Funktionen am rechtwinkligen Dreieck. Trigonometrische Berechnung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke. Die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten." Das ist gegen jetzt ein erheblicher Zuwachs. Aber wenn auch die Absicht klar hervortritt, dafür zu sorgen daß die Schüler schon auf dieser Stufe von allem wenigstens ein Bißchen gehabt haben sollen, so fragt man doch vergebens, was Knaben, die ins praktische Leben oder in subalterne Stellungen, keineswegs in einen höheren technischen Beruf übergehen, mit Logarithmen und trigonometrischen Funktionen anfangen sollen. Nur um des abstrakten Begriffes der abgeschlossenen Bildung willen ist hier eine ohnehin schon besonders scharf angespannte Klasse mit einer erdrückenden Menge von Lehrstoff belastet worden. Dies scheinen auch die Verfasser der Lehrpläne gefühlt zu haben; denn nicht nur kehrt an dieser Stelle die Mahnung wieder, „alles nicht unbedingt Notwendige" auszuscheiden, sondern es wird auch der Wunsch ange-

deutet, es möchten „gewisse Abschnitte aus der Lehraufgabe der Untersekunda schon in Obertertia behandelt werden, um jene Klasse tunlichst zu entlasten". Das wäre gewiß schön; aber Obertertia hat mit ihrem eigenen Pensum genug zu tun, das infolge der allgemeinen Verschiebung ebenfalls gegen den jetzigen Stand vermehrt ist. Rechnet man zu dem allen hinzu, daß die Zahl der mathematischen Lehrstunden nicht vergrößert und daß den Lehrern für dieses Fach „gewissenhafte Strenge in der Versetzung" zu einer „dringenden Pflicht" gemacht wird (S. 48), so darf man ohne Übertreibung sagen: der mathemathische Unterricht in Tertia und Untersekunda, der schon sonst an den Klagen wegen Überbürdung nicht ganz unbeteiligt war, wird infolge des neuen Examens für Schüler, Eltern, Lehrer und Direktoren zu einem wahren Kreuz sich gestalten.

Die drei oberen Klassen haben es dann allerdings um so bequemer, da sie ja einen Teil ihrer Aufgabe an die vorhergehenden abgetreten haben. Denn hinzugekommen ist nichts, außer daß die bisher fakultativ gelassenen Anfangsgründe der Kegelschnitte nun obligatorisch gemacht sind. Neben der analytischen wird auch die „sogenannte neuere Geometrie" erwähnt, aber nur in Form einer Warnung (S. 49); und das ist zu beklagen. Einen zusammenhängenden Kursus in konstruierender Geometrie durchzunehmen, daran denkt wohl niemand; aber Bestrebungen von Männern wie Petersen in Kopenhagen und Hubert Müller in Metz hätten eher Ermutigung als Dämpfung verdient. Merkwürdig genug: während unser Geschlecht eifrig dabei ist, die unersetzlichen Güter, die in Geschichte, Dichtung, Redekunst das Altertum hinterlassen hat, wie wertlosen Ballast über Bord zu werfen, bleibt der Schulunterricht auf dem Gebiete der freiesten und stolzesten Wissenschaft, derselben auf die der moderne Realismus so gern pocht, befangen in dem traditionellen Schematismus des Alexandriners Euklid. Fern sei von uns späten Nachfahren eine Geringschätzung des großen Mannes. Aber die 22 Jahrhunderte, die seit seiner Zeit verstrichen sind, müßten seltsam verloren sein, wenn es heute nicht gelänge, die von ihm gefundenen Erkenntnisse von mancher neuen Seite zu betrachten, mehr in organischem Zusammenhange darzustellen, dasjenige in ihnen, was gerade zur Bildung des jugendlichen Geistes dienen kann, wirksamer herauszuarbeiten. Die Versuche, in diesem Sinne den mathematischen Unterricht der Schulen zu verein-

fachen, ihn lebensvoller und anschaulicher zu machen, sind bisher an dem Beharrungsvermögen der pädagogischen Welt so ziemlich gescheitert. Im Jahre 1890 waren Petersens Lehrbücher an einer höheren Schule in Preußen eingeführt, die von Kambly an 182. Sicher ist es nicht Sache der Regierung, hier mit Vorschriften oder auch nur mit unmittelbaren Direktiven einzugreifen; aber auf freundliche Duldung sollten die Träger fruchtbarer Ideen doch Anspruch haben. Wie verhängnisvoll unter den geschilderten Umständen die streng durchgeführte Beschränkung in der Mannigfaltigkeit der Schulbücher, von der oben die Rede war, wirken müßte, liegt auf der Hand; sie könnte kaum anders als nach dem Prinzip der Majorität erfolgen, so daß durch sie die allmähliche Entwickelung neuer Methoden nahezu unmöglich werden würde.

Wie kommt es, daß eine mit so viel gutem Willen und mit einem so umfassenden Apparat von Gutachten und Konferenzen vorbereitete Reform so völlig mißlungen ist? daß ein bewährtes Altes gründlich zerstört und doch nichts Neues und Lebenskräftiges an seine Stelle gesetzt ist? Ein Hauptgrund liegt eben in der großen Zahl der Mitarbeiter. Niemand weiß, wer eigentlich als der geistige Vater des Werkes anzusehen und für seinen Inhalt verantwortlich zu machen ist. Und bei eingehendem Studium kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß hier nicht eine in einheitlichem Sinne durchdachte Schöpfung vorliegt, sondern daß eine Menge heterogener Elemente, völlig auseinanderstrebende Gedanken, Wünsche, Vorurteile mühsam zu einem scheinbaren Ganzen redigiert sind. Daher die Fülle der unlösbaren Widersprüche. „Die Erziehung zu selbständiger freier Tätigkeit" ist als wichtigstes Ziel hingestellt (S. 66); die Tätigkeit des Lehrers selbst aber, der doch in erster Linie durch sein Beispiel wirken soll (S. 70), auf allen Seiten mit Warnungen, Verboten, Vorsichtsmaßregeln jeder Art eingeengt. Der Realismus ist innerhalb des Gymnasiums zu halber Herrschaft gebracht, auf seinem eigenen Gebiete aber von neuem zurückgedrängt, indem den Realabiturienten der Zutritt zur Universität doch wieder versagt und dadurch die Agitation gegen das Gymnasialmonopol in Permanenz erklärt ist. Das Gymnasium ist als eine Schule, welche zur Universität vor-

bereitet, beibehalten, aber die Rücksicht auf dieses Ziel aus den ersten sechs Jahrgängen geradezu verbannt (S. 69) und nur die Oberstufe „für eine mehr wissenschaftliche Arbeit frei gemacht“ (Denkschr. 5). Entlastung der Schüler ist angestrebt und an vielen Stellen durchgeführt; aber für die ihrer Natur nach am meisten gefährdeten Klassen die Stundenzahl etwas vergrößert und der Lehrstoff in einem der schwierigsten Fächer stark vermehrt. Durch das Einjährigen-Examen, das an so vielem Unheil die Schuld trägt, ist das Gymnasium in zwei Schulen zerschlagen; aber für die beiden durch die Hauptgrenze voneinander geschiedenen Klassen wird weiter gestattet, daß sie in fast allen Fächern als gemeinsamer, zweijähriger Cötus unterrichtet werden. Das Lehrziel im Französischen ist geändert: früher war das Verständnis literarischer Werke die Hauptsache, jetzt wird (bei etwas verringerter Stundenzahl) auch „einige Geübtheit im praktischen und mündlichen Gebrauch der Sprache“ gefordert; das Abiturientenexamen war umgekehrt bisher mündlich, jetzt soll, wie im Griechischen, ein Abschnitt aus einem französischen Autor schriftlich ins Deutsche übersetzt werden. Im Griechischen sodann ist die Zahl der Stunden vermindert, dabei doch gefordert, daß die Lektüre „unbeschadet der Gründlichkeit, zumal auf der Oberstufe, umfassender werde als bisher“ (Lehrpl. S. 28).

Das letzte dieser Beispiele ist nur ein Teil des durchgehenden Gegensatzes, der in den alten Sprachen geschaffen oder vielmehr gegen 1882 verschärft ist, zwischen den Aufgaben, die erfüllt werden sollen, und den Mitteln, die zu ihrer Bewältigung gewährt werden. Unlösbar ist auch dieser Widerspruch; aber in der Praxis werden sich die Lehrer irgendwie mit ihm abfinden müssen. Und das wird, je nach dem Sinn und Charakter der Männer, recht verschieden ausfallen. Derjenige, dessen Gewissenhaftigkeit mehr auf das Kleine und Einzelne geht, wird sich vorzugsweise an die negativen Vorschriften halten, nicht mehr Arbeit verlangen als ihm gestattet ist, und es nicht bemerken oder sich darüber trösten, wenn das Ziel des Unterrichtes unerreicht bleibt; ein anderer, der mit lebhaftem Eifer das Ziel ins Auge faßt, wird unmerklich in einen der vielen Umwege geraten, auf denen sich die verbotene Mehrarbeit wieder hereinbringen läßt — z. B., um nur eins zu erwähnen, die in den Lehrplänen so dringend empfohlene „planmäßig geleitete Privatlektüre“ —, und

wird das Ziel zwar auch nicht erreichen, die Entlastung der Schüler aber gewiß illusorisch machen. Oder, wenn einmal ein etwas derbes Bild erlaubt ist: der erste wird sich redlich bemühen seinen Schülern den Pelz trocken zu halten, und so wird er ihn ungewaschen lassen; der andere wird versuchen ihn zu waschen, aber dabei nicht vermeiden können, ihn nicht bloß anzufeuchten sondern auch zu zausen.

Die Ungunst, welche die alten Sprachen erfahren haben, hängt nahe zusammen mit der zweiten Hauptursache des Mißlingens der Reform, dem Trachten nach unmittelbaren, schnell gewonnenen Erfolgen. Erziehen ist eine Kunst, die einen frühen Anfang nach spätem Ende richtet; davon will unsere hastig lebende Zeit nichts wissen. Deshalb ist der neunjährige Kursus des Gymnasiums in in zwei kleinere zerschlagen worden. Selbst einem Philosophen wie Paulsen erschien es wunderlich, daß man Latein und Griechisch lernen solle, um später Deutsch zu können: wie soll man von der Menge erwarten, daß sie die fein verschlungenen Pfade erkenne, auf denen Entwickelung des Geistes sich vollzieht? Man hat oft den Beruf des Lehrers mit dem des Gärtners verglichen; der würde ein sehr erstauntes Gesicht machen, wenn ihm befohlen würde, die unsauberen Arbeiten des Grabens und Düngens, so langweilige wie Pfropfen und Okulieren müßten künftig unterbleiben; dergleichen sei nicht mehr zeitgemäß und gehöre nicht in einen herrschaftlichen Park: nur Blumen müsse er bringen, Blumen und Früchte. Horaz sollen die Primaner noch lesen; daß man aber, um durch die Form schwieriger lateinischer Verse zum Genuß des Inhalts durchzudringen, sich früh schon mit der Form beschäftigt, sie durch eigene Anwendung sich vertraut gemacht haben müsse, will niemand mehr gelten lassen; Paulsen, der auf der Dezemberkonferenz bescheiden genug dafür eintrat, wurde ausgelacht. Daß man die Gegenwart aus der Vergangenheit begreifen müsse, ist ein beliebtes Schlagwort; aber natürlich aus der allernächsten Vergangenheit, nicht aus der vor 2000 Jahren; die hängt ja mit der Gegenwart gar nicht mehr zusammen. Wir alle wünschen, daß aus unseren Schülern einst patriotische, national gesinnte Männer werden; was scheint einfacher, als daß man Patriotismus und nationale Gesinnung zu Gegenständen des Unterrichts macht?

Daß die öffentliche Meinung so urteilt, wird ihr niemand übel nehmen; wenn aber die leitenden Männer dieser Meinung sich an-

schließen, so ist das etwas recht anderes. Vollends diejenigen, welche das Unterrichtswesen leiten, könnten aus der Geschichte desselben wissen, wohin die unmittelbare Kultur einer bestimmten Denkweise führt.*) Johannes Schulze stand zu der glänzendsten Epoche des deutschen Geisteslebens in ähnlichem Verhältnis wie das heutige Geschlecht zu der politischen Erhebung von 1870. Mit dem Übereifer des Epigonen wollte er die Gesinnung und den Gedankenkreis, aus denen die klassischen Werke Schillers und Goethes hervorgewachsen waren, so verbreiten, daß alle in gleichem Maße daran Anteil hätten; und auf epigonenhafter Übertreibung beruht der Chauvinismus unserer Tage, der sich auf dem Gebiete der Schule in Fremdwörterjagd, Verachtung der alten Sprachen, gesteigerten Forderungen für Deutsch und neueste Geschichte äußert. Johannes Schulze hat dadurch, daß er die Druckmittel des Staates für seine Idee in Bewegung setzte, die Zerstörung eben dessen herbeigeführt, was er erhalten wollte; und der moderne Patriotismus wird — —

Doch das, was hier droht, soll man auch als Möglichkeit nicht ausmalen. Die Hoffnung, daß es als wirklich uns immer erspart bleiben werde, wird in gewissem Sinne sogar durch den neuen Lehrplan bestärkt: wenn er ernstlich durchgeführt wird, so kann er gar nicht anders als sehr bald die Einsicht von seiner Unhaltbarkeit erzeugen. An und für sich wären ja noch destruktivere Maßregeln als die jetzt angeordneten denkbar; aber die Einschnürung des Lebens der Schule, die Hemmung der in ihr vorhandenen geistigen Kräfte geht doch schon jetzt so weit, daß wir erwarten dürfen, nunmehr den Tiefpunkt in der Entwickelung des höheren Schulwesens seit Beginn dieses Jahrhunderts erreicht zu haben. Wann der Aufschwung beginnen wird, kann niemand wissen. Kommen wird er. Und wenn er kommt, so wird eine Rückwendung zum klassischen Altertum ihn einleiten. Noch jedesmal, wenn der deutsche Geist sich seiner Selbständigkeit bewußt wurde und mit ursprünglicher Gewalt unnatürliche Fesseln durchbrach, hatte er die Kraft dazu aus dem Jungbrunnen der Antike getrunken. So war es im Zeitalter Luthers, als Humanismus und Reformation den Bann der Scholastik abschüttelten, so im vorigen Jahrhundert. „Hermann und Dorothea“ ist so wenig ein Werk der

*) [Ludwig Wiese erkannte dies, wie der im Anhang mitgeteilte Brief zeigt.]

Philologen wie der Sieg von Sadowa die Tat eines preußischen Schulmeisters; überall in der Welt ist es der einzelne Genius, der das Unerhörte und Große schafft. Aber auch er ist doch ein Kind seiner Zeit; der Boden muß ihm bereitet sein. So bleiben Erscheinungen wie Lessing, Herder, Goethe im innersten Kern immer unbegreiflich; aber erkennbar sind die Bedingungen, unter denen sie hervortreten konnten. Weder ihr eigenes Werden noch ihr Wirken auf die Zeitgenossen würde möglich gewesen sein, wenn nicht, nach der Barbarei des großen Krieges, die Erweckung des philologischen Interesses und die Wiederversenkung in das klassische Altertum vorhergegangen wäre, die von Gesner, Ernesti, Heyne und ihren Genossen gepflegt wurde. Das waren die Mineurs, die in stiller und langsamer Arbeit in den Bau der französischen Geistesherrschaft die Bresche legten, durch die dann mit fröhlichem Fahnenflug Lessing emporstieg. Solcher Erinnerung wollen wir Philologen uns getrösten, die wir heute berufen sind, an Universitäten und Schulen eine Wissenschaft und damit eine Weltanschauung zu vertreten, die sich rühmen darf von dem großen Haufen der Gebildeten verachtet zu werden.

Kiel, 21. Januar 1892.

VI.

Die Frankfurter Lehrpläne.

[Deutsches Wochenblatt, herausgegeben von Otto Arendt, 7. September 1893.]

Unter den Grundsätzen, welche bei Eröffnung der Berliner Schulkonferenz im Dezember 1890 proklamiert wurden, rief einer lebhafte Freude hervor: daß man künftig „in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen je nach den besonderen Bedürfnissen derselben eine größere Freiheit walten lassen wolle". Die Konferenz sprach der Königl. Schulverwaltung für diese Erklärung ihren besonderen Dank aus. Allerdings fehlte es außerhalb des Kreises der 44 nicht an Stimmen, die sich in Faust's Sinne vernehmen ließen: „Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube." Wie sehr solche Bedenken durch den Erfolg, durch die neuen Lehrpläne, durch die Fülle von Verfügungen, Erlassen, Nachträgen, Verboten, Vorschriften, mit denen seitdem weiter regiert wird, bestätigt worden sind, weiß jeder. Als im Frühjahr 1893 in der Versammlung des Realschulmännervereins Prof. Paulsen seinen Vortrag mit dem dringenden Wunsche schloß, daß für Eltern, für Schüler, für Lehrer mehr Freiheit gewährt werden möge, da versuchte zwar der Vertreter des Kultusministeriums den hierin liegenden Vorwurf zu bestreiten, bei den versammelten Schulmännern aber fand Paulsens Klage allgemeine Zustimmung. — Nur in einem Punkte scheint man es mit der Anwendung des Grundsatzes der Freiheit versuchen zu wollen; leider ist das eine von jenen Ausnahmen, welche die Regel bestätigen. Allerdings hat der Minister Graf Zedlitz gestattet, daß in Frankfurt a. M. probeweise ein eigenartiges Schulsystem, nach welchem Gymnasium, Realgymnasium und Ober-Realschule aus einem gemeinsamen Unterbau sich entwickeln, eingeführt werde; und so entschieden wir solche „Einheitsschule mit Gabelung" immer bekämpft

haben*), so könnten wir doch ganz einverstanden sein, daß ihr Gelegenheit gegeben wird, praktisch zu beweisen wie verfehlt sie ist. Aber im preußischen Abgeordnetenhause erklärte am 8. März 1892 derselbe Minister ausdrücklich, der in Frankfurt gemachte Versuch sei nicht etwa bloß „dekorativer Natur"; er hoffe, daß er gelingen werde, und dann „müsse er auch praktisch verwertet werden in der Entwickelung unseres Schulwesens". Dies wurde gesagt als Antwort auf eine Frage des Abgeordneten von Schenckendorff, der bekanntlich seit Jahren dafür tätig ist, daß das gesamte höhere Schulwesen in Preußen auf Grundlage dieser Gabelschule organisiert werde. Danach scheint wirklich Gefahr vorhanden, daß wir diesem Ziele zusteuern. Denn daß bei einem Versuch, der mit dem Wunsche des Gelingens gestattet und mit demselben Wunsche nachher geprüft und begutachtet wird, der aktenmäßige Erfolg nicht ausbleiben werde, ist vorauszusehen. Es ist also wohl an der Zeit, das Frankfurter System einmal etwas genauer zu betrachten, und dazu bieten die Veröffentlichungen seines technischen und literarischen Vertreters, des Direktors Dr. Reinhardt, in dankenswerter Weise den Stoff**).

Von Sexta bis Quarta fallen alle drei neunklassigen Schulen zusammen, d. h. ihre Schüler werden nicht nur nach demselben Plane, sondern auch von denselben Lehrern und in denselben Räumen unterrichtet. In Untertertia beginnt für den einen Zweig das Lateinische, der andere setzt sich als lateinlose Oberrealschule unter einem besonderen Direktor bis Prima fort. Die Klassen der lateinischen Seite sind zunächst als Realgymnasium gedacht und eingerichtet; aber in Untersekunda zweigt wieder ein neuer Weg ab, das eigentliche Gymnasium, in dem nun auch Griechisch getrieben wird. Die Beschäftigung mit den alten Sprachen ist also gegen den herrschenden preußischen Lehrplan in der Weise beschränkt, daß Latein sechs Jahre lang statt neun Jahre, Griechisch vier statt sechs Jahre lang

---

*) „Deutsches Wochenblatt" 1889 S. 371 (1. August). Vgl. außerdem „Suum Cuique" (1889) S. 47 und „Staat und Erziehung" (1890) S. 18f.

**) Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung herausgegeben von Dr. Karl Reinhardt, Direktor d. städt. Gymn. zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. (Mor. Diesterweg) 1892. 54 S. — Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Vortrag im Freien Deutschen Hochstift 22. 5. 1892 gehalten von demselben. Ebenda 1892. 26 S.

unterrichtet wird. Man hofft das Verlorene dadurch wieder einzubringen, und zwar (Frkf. Lehrpl. S. 14. 26) reichlicher wieder einzubringen, daß in den oberen Klassen mit um so größerer Kraft und Konzentration das Studium der alten Sprachen gepflegt wird. Das verwirrende Nebeneinander vieler Fächer, das den bisherigen preußischen Gymnasien so oft und mit Recht vorgeworfen ist, soll durch ein Nacheinander, bei dem die natürlichen Schranken der jugendlichen Fassungskraft Berücksichtigung finden, ersetzt werden (ebenda 29).

Daß gerade Direktor Reinhardt es unternommen hat einen solchen Lehrgang für das Gymnasium durchzuführen, ist durch äußere Gründe veranlaßt. Er selbst bekennt in der „Einleitung" (S. 9f.), daß nach seiner Überzeugung eigentlich ein anderes Verfahren das richtige sein würde, als dessen Fürsprecher er mich zitiert, nämlich „auf weitere Kompromisse zwischen auseinanderstrebenden Richtungen zu verzichten" und „allen höheren Lehranstalten von neunjährigem Kursus, mögen sie Gymnasien, Realgymnasien oder Ober-Realschulen heißen, dieselben Rechte" zu gewähren. Auch die historische Betrachtung, die zu dieser Forderung geführt hat, weiß Reinhardt vollkommen zu würdigen; er schildert in seinem Vortrag (S. 10ff. 20ff.) in wirksamen Zügen die preußische Schulpolitik seit Johannes Schulze, mit ihren guten Absichten und bösen Wirkungen, und gelangt auch hier zu dem richtigen Schluß: es müßten, um die ungesunde Vermischung heterogener Elemente zu beseitigen, „allen Schulen, die sich zu Gelehrtenschulen ausgebildet haben, dieselben Rechte erteilt werden wie den Gymnasien, diese dagegen wieder mehr und mehr auf ihre ursprüngliche Aufgabe beschränkt werden". Nur eins hat Reinhardt gegen diesen von ihm selbst gebilligten Gedanken einzuwenden: daß er „in den maßgebenden Kreisen keinen Anklang gefunden" habe. (Frkf. Lehrpl. S. 10.) Eben deshalb hat er selber sich nun einem anderen Plane angeschlossen. Aber die alte Neigung bricht doch gelegentlich immer wieder durch und steigert sich gegen Ende des im Frankfurter Hochstift gehaltenen Vortrages (S. 24) zu der Hoffnung: die so wünschenswerte Trennung der höheren Schulen werde am besten gerade dadurch erreicht werden, daß man sie möglichst lange vereinigt halte.*)

*) [In einem späteren Aufsatz, Nr. XXII, ist auf die Motivierung des Frankfurter Unternehmens ähnlich wie hier Bezug genommen; die entscheidenden Stellen

Ob man diese Form des Denkens „Logik der Tatsachen" nennen soll oder wie sonst, lasse ich dahingestellt. Jedenfalls finden sich in den vorliegenden Schriften noch mehrfache Proben davon. Der Verfasser erkennt an (Vortr. S. 20): gegenüber dem Hauptübel der Gymnasien, daß in ihnen „humanistische und realistische Richtung" zu einer „Einheitsschule vereinigt sind, die allen gerecht werden will und schließlich niemand befriedigt", haben die amtlichen neuen Lehrpläne*) „kein Heilmittel, sondern eher eine Verschärfung gebracht"; und doch nennt er diese selben Lehrpläne ein „Reformwerk", das „uns reichen Segen gebracht" habe (ebendaselbst 17). Er weiß: „Gewöhnung an das Fremde und reichliche Übung ist bei aller Spracherlernung das wirksamste Mittel"; er weiß ferner, daß die neuen Lehrpläne die Anwendung dieses Mittels von neuem schwerer gemacht haben, indem sie die für Gewöhnung und Übung verfügbare Zeit erheblich einschränkten: trotzdem rühmt er (Vortr. S. 14) diesen Lehrplänen nach, daß sie es gewesen seien, welche dieser methodischen Wahrheit wieder zur Anerkennung verholfen hätten. Reinhardt weist selber nach (Frkft. Lpl. 19f.), daß der „empirische Weg der Spracherlernung (der für das Lateinische durch die Methode von Perthes vertreten werde) nur mit einer lebenden Sprache möglich" ist; und doch läßt er am Frankfurter Gymnasium den lateinischen Unterricht eben nach der Perthesschen Methode geben. Das Schlimmste aber ist, daß die Behauptung, in dem dortigen Lehrplan sei das Nebeneinander der Fächer durch ein Nacheinander ersetzt, den vom Direktor selbst mitgeteilten Tatsachen geradezu widerspricht. Vielmehr ist es so, daß nur das Nebeneinander etwas später anfängt; es ist auf die vier oberen Klassen zusammengedrängt. Erst in Untersekunda tritt ja das Griechische ein; aber dafür fällt nicht etwa, wie man nach der nachdrucksvollen Ankündigung erwarten sollte, ein anderes Lehrfach fort, sondern sie bleiben alle bestehen. Die Zahl der Gegenstände, mit denen sich in Frankfurt die Sekundaner und Primaner gleichzeitig beschäftigen müssen, ist genau so groß wie an allen übrigen preußischen Gymnasien. Es sind: Religion, Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte und

aus der Broschüre von 1892 sind dort in einer Anmerkung noch etwas ausführlicher als hier mitgeteilt.]

*) D. h. die allgemeinen, nicht die Frankfurter; auch im folgenden Satze ist von den allgemein Ostern 1892 in Preußen eingeführten die Rede.

Geographie, Mathematik, Physik, acht wissenschaftliche Unterrichtsfächer, denen als fakultativ noch Hebräisch oder Englisch hinzutritt. Gerade der Grundsatz also, und der einzige, den die Freunde des Frankfurter Systems verständlicherweise zu seinen gunsten anführen könnten, ist in Wahrheit gar nicht durchgeführt; das „Nacheinander anstatt des Nebeneinander" ist eines jener Schlagworte, die keinen Inhalt haben, von denen sich freilich die öffentliche Meinung gar zu gern leiten läßt.

Ich höre den Einwand, man müsse die einzelnen Posten wägen, nicht zählen; und danach ergebe sich doch innerhalb der leider unvermeidlichen Mannigfaltigkeit ein entschiedenes Übergewicht zum Vorteil der alten Sprachen, so daß Reinhardt mit Recht versichern könne (Ffkt. Lpl. S. 22): „In dem nunmehr sechsjährigen (richtiger doch: vierjährigen) eigentlich humanistischen Gymnasium treten die Bildungsmittel, die aus dem Altertum und seinen edelsten Erzeugnissen zu schöpfen sind, stärker als bei dem bisherigen (so!) Gymnasialunterricht in den Mittelpunkt." Doch sehen wir die Sache nur recht nüchtern an! Groß kann die Verstärkung, welche die beiden alten Sprachen im Frankfurter Lehrplan gegenüber dem allgemein geltenden erfahren, schon deshalb nicht sein, weil ja daneben alle sechs übrigen Fächer auch noch gepflegt und in ihnen, wie Reinhardt S. 40ff. im einzelnen zeigt, die Schüler bis zu denselben Zielen geführt werden sollen wie auf allen anderen preußischen Gymnasien. Die meiste Gelegenheit, etwas Eigenartiges zu schaffen, bot sich beim Geschichtsunterricht. Bekannt ist, daß durch die Reform von 1891 die Beschäftigung mit alter Geschichte in Sekunda auf die Hälfte ihres früheren Umfanges herabgesetzt worden ist, und es verdient Erwähnung, daß auf dem Kongreß, zu welchem die deutschen Historiker im Frühling 1893 in München versammelt waren, die meisten Redner sich dahin geäußert haben, daß durch diese Maßregel die Ausbildung des historischen Sinnes bei der Jugend schwer geschädigt werde. Mag man übrigens hierüber urteilen wie man will, so viel ist klar: eine Schule, die es zu ihrem Programm gemacht hatte die Bildungselemente des klassischen Altertums in den vier oberen Klassen zu konzentrieren und den auf den unteren Stufen erlittenen Verlust hier durch um so einheitlichere Versenkung in den antiken Gedankenkreis auszugleichen, mußte dabei dem Unterricht in der alten Geschichte einen hervorragenden Platz

einräumen. Aber gerade hier ist das Prinzip durchbrochen, diesmal übrigens ohne Schuld des Frankfurter Direktors. Dieser hatte vielmehr, wie er S. 35 berichtet, einen Entwurf für die Verteilung des Geschichtsstoffes ausgearbeitet, der sich dem ganzen Plane der Schule organisch einfügte; aber die Genehmigung wurde versagt, „da die allgemeine Forderung eines ersten Abschlusses in Untersekunda den Übergang zu dem amtlichen Lehrplane notwendig machte." Also nicht einmal hier, wo es sich darum handelte, ein Unternehmen mit innerer Konsequenz auszubilden, das sie selbst mit Wohlwollen begleitete, hat die Regierung sich entschließen mögen, von der Schablone abzuweichen, die sie mit dem unseligen, nahezu von niemand gebilligten Einjährigen-Examen den höheren Schulen des preußischen Staates auferlegt hatte.

Doch wie steht es mit dem eigentlichen Sprachunterricht? Hat dieser in dem Frankfurter System eine Stärkung gegenüber seinem sonstigen Bestande erfahren? Die Antwort muß etwas verschieden ausfallen, je nachdem man den vor 1892 oder den seit 1892 in Preußen geltenden Lehrplan zur Vergleichung heranzieht. Reinhardt sagt in den oben angeführten Worten: an seiner Schule träten die Bildungsmittel des klassischen Altertums „stärker als bei dem bisherigen Gymnasialunterricht in den Mittelpunkt", und erweckt damit die Vorstellung, als sei in Frankfurt a. M. die Zahl der lateinischen und griechischen Stunden in den oberen Klassen größer als sie von 1882 bis 1892 allgemein in Preußen war. Dieser unklare Satz hat vielleicht dazu mitgewirkt, daß mancher Freund der klassischen Studien die Hoffnung schöpfte, der Frankfurter Lehrplan sei diesen Studien jedenfalls günstiger als der jetzt geltende offizielle. In Wahrheit bieten beide in der Gesamtsumme weniger lateinischen und griechischen Unterricht als der Lehrplan von 1882, nur daß die Verkürzung in Frankfurt — noch etwas stärker ist als nach dem Normalplan. Eine Tabelle wird dies am leichtesten deutlich machen.

Latein:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summe
1882—1892 Normal	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77
Seit 1892 Normal .	8	8	7	7	7	7	6	6	6	62
Frankfurt	—	—	—	10	10	8	8	8	8	52

Griechisch:

	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summe
1882—1892 Normal	7	7	7	7	6	6	40
Seit 1892 Normal .	6	6	6	6	6	6	36
Frankfurt	—	—	8	8	8	8	32

Der amtliche Lehrplan hat die Gesamtzahl der lateinischen Stunden von 77 auf 62 herabgesetzt, der Frankfurter geht weiter herab auf 52. An allen preußischen Gymnasien werden jetzt 36 griechische Stunden gegeben statt, wie früher, 40; in Frankfurt noch weniger, nämlich 32. Nur wenn man im Lateinischen die sechs oberen Klassen, im Griechischen die vier oberen Klassen für sich nimmt, zeigt Frankfurt ein Übergewicht gegen den seit 1892, in geringerem Grade auch gegen den zuletzt vorher geltenden Normalplan.

Reinhardt behauptet nun, dieses Übergewicht sei so stark, daß dadurch der Verlust der vorhergehenden drei bezw. zwei Jahre nicht nur ausgeglichen, sondern sogar mit Gewinn überboten werde, und begründet dies durch die Erwägung (Frkf. Lehrpl. S. 26): „Die Wirkung einer geistigen Beschäftigung wächst um so mehr, je intensiver man sich ihr hingibt; denn die jedesmalige Anknüpfung der Vorstellungsreihen erfolgt um so schneller, je häufiger sie eintritt.“ Ganz recht; ob aber auch um so fester und zu um so dauernderem Besitze, das ist die Frage, oder vielmehr: für den Kundigen keine Frage. Hier kann ich mich auf eine bestimmte Erfahrung berufen. Der griechische Unterricht begann bekanntlich vor 1882 in Quarta, erst seit 1882 in Untertertia. Früher hatten also die eben nach Untersekunda versetzten Obertertianer in 3 Jahren mit je 6 Stunden in der Woche die griechische Formenlehre erlernt; seit 1882 hatten sie dasselbe Pensum in 2 Jahren mit je 7 Stunden erledigt. Trotzdem war ein Unterschied kaum zu merken; die intensivere Arbeit des schon reiferen Geistes hatte den Verlust eingebracht. Aber nachher in Sekunda und Prima trat der Unterschied hervor: die Kenntnisse, die den Niederschlag einer dreijährigen Arbeit bildeten, saßen viel fester; die von 2 Jahren gingen mit derselben Leichtigkeit wieder verloren, mit der sie gewonnen waren. Das wird jeder bestätigen können, der vor wie nach 1882 in Tertia und Sekunda Griechisch unterrichtet hat. In dem Frankfurter System wird nun der Schnellbetrieb noch erheblich gesteigert: die Formenlehre der beiden alten Sprachen, regel-

mäßige wie unregelmäßige, soll (nach Reinhardts Angabe S. 40. 42) jede in einem einzigen Jahre durchgearbeitet werden, die lateinische in Untertertia, die griechische in Untersekunda. So oder so mag es ja möglich sein, die Paragraphen und Paradigmen durchzujagen. Aber daß dabei irgend etwas wie sichere Gewöhnung erzielt werde, irgend ein fester Bestand von Kenntnissen sich bilde, der eine selbständige Lektüre in den folgenden Klassen ermögliche, ist vollkommen undenkbar.*) Und nun aus der Lektüre nur ein Beispiel! In Unterprima soll die Odyssee, in Oberprima die Ilias durchgelesen werden, außerdem in jeder Klasse ein Stück des Sophokles (S. 42); dies bei 8 Stunden Griechisch in der Woche. Ich glaube nicht in dem Rufe zu stehen, daß ich meine Schüler übermäßig schone oder den Homer zu sehr vernachlässige; aber ich habe während der zehn Jahre, in denen ich mit 7 Stunden in der Woche in Sekunda Griechisch gab und Homer las, immer reichlich zu tun gehabt, um in 2 Jahren die Odyssee „tunlichst ganz", wie es im Lehrplan heißt, zu bewältigen. Reinhardt verspricht, dasselbe mit nur einer Stunde mehr in einem Jahre zu leisten, und dabei noch die 3 bis 4 Monate, die für eine sophokleische Tragödie nötig sind, zu erübrigen.

Erfahrung gegen Erfahrung. Man wird mir einwenden, das Frankfurter System sei ja schon praktisch erprobt und durch den Erfolg bewährt in Altona. Aber da steckt eben der Fehler. In Altona hat man den Versuch gemacht, ob es möglich sei, dasjenige Ziel im Lateinischen, das dem Realgymnasium gesteckt ist, auch dann zu erreichen, wenn erst in Untertertia, hier aber in verstärktem Umfang, der lateinische Unterricht beginne; und man hat natürlich gefunden, daß dies sehr wohl angeht. In Frankfurt aber soll auf derselben Grundlage eine Bildung gewonnen werden, deren Mittelpunkt und Schwerpunkt das klassische Altertum ausmacht; das wird nimmermehr geschehen. Damit will ich nicht bestreiten, daß es gelingen wird eine

*) [Für das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. hat sich diese Prophezeiung nicht bewährt. Dort ist eine außergewöhnlich geweckte und lerneifrige Jugend unter einem auserlesenen Lehrerkollegium tatsächlich mit Erfolg bemüht, in kurzer Zeit viel aus dem Altertum zu schöpfen, allerdings unter Aufbietung einer so intensiven Arbeit, wie sie immer nur unter besonders günstigen Verhältnissen und auch da kaum auf die Dauer wird geleistet werden können. Vgl. unten Nr. XVII.]

gewisse Bekanntschaft mit lateinischen und griechischen Worten zu erzielen, die Primaner soweit zu fördern, daß sie ein Fremdwort erklären oder ein Zitat richtig verstehen können: μηδὲν ἄγαν, suum cuique, stat pro ratione voluntas. Und damit mag ja den Ansprüchen vieler, die sich als Freunde einer tieferen Geistesbildung fühlen, genügt sein. Haben wir es doch erlebt, daß zwei angesehene Professoren der Philosophie, beide ihrer Zeit Mitglieder der Schulkonferenz, die Unerläßlichkeit des Lateinischen für die Zulassung zur Universität damit begründeten, daß sie, der eine das Doktor-Diplom, der andere das Gaudeamus igitur als ein Stück lateinischer Rede anführten, das jeder Student müsse übersetzen können. Für das, was noch vor zehn Jahren klassische Bildung hieß, bedeutet das Unternehmen in Frankfurt nichts anderes, als daß man einer feindlichen Macht in dem Augenblick, wo sie einen starken Sieg, die Schulreform von 1891, erfochten hatte, ein weiteres Zugeständnis, das noch gar nicht verlangt war, freiwillig entgegengebracht hat. Reinhardt erinnert daran (Frkf. Lehrpl. S. 24), daß die Hälfte oft mehr sei als das Ganze. Welche Hälfte? Die man behält, oder die, welche man preisgibt? Und er fügt mit einem neuerdings gern gebrauchten Bilde hinzu: „Wer die Hauptfestung verteidigen will, „muß sich entschließen, die Vorwerke, die doch nicht zu halten und „die wertlos geworden sind, möglichst frühzeitig zu räumen.“ — Kolberg ist auf andere Art verteidigt worden.

VII.

Die Abdankung des klassischen Altertums.

[Preußische Jahrbücher, Band 78 (1894), Heft 2.]

In einem ansehnlichen Bande, dessen Ausstattung wohl nicht ohne Absicht an „Rembrandt als Erzieher" erinnert, tritt Dr. Paul Nerrlich, Professor an einem Berliner Gymnasium, dem Anspruch entgegen, daß das klassische Altertum eine erziehende Macht sei.*) Man muß ihm zugeben, daß die Art, wie er die Geringschätzung der Römer und Griechen begründet, manches Originelle hat und auf einer wesentlich anderen Weltanschauung beruht, als die meisten derjenigen, die sein Buch preisen werden, haben und bekennen. Der energische Ausdruck einer selbständigen Überzeugung ist immer etwas Ehrenwertes; und so würden wir, ob auch als Gegner, in dem vorliegenden Buche einen mutigen Protest mit Achtung begrüßen — wäre es nur dreißig Jahre früher gedruckt worden. Aber jetzt, wo die Niederlage von 1882 schon durch eine schlimmere überholt ist, nachdem Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichtes" fast ein Jahrzehnt lang gewirkt hat, während die Sonne des Tages, als dessen „Morgenröte" dem Verfasser Paul Güßfeldt erschienen ist (S. 367), heiß vom Himmel brennt: da heißt es denn doch offene Türen einrennen, wenn man noch einmal wieder beweisen will, daß die „klassische Bildung" überwunden sei. Da der Verfasser trotzdem zu seinem Stoß einen weiten Anlauf nimmt, so ist es nicht zu verwundern, daß er über das Ziel hinausschießt. Er beweist viel mehr als er beweisen will und, wenn seine eigene Theorie richtig sein soll, beweisen darf. Das Ergebnis faßt er selbst in den Satz zusammen: „Das Dogma vom klassischen Altertum gehört zu den einstmals weltgeschichtlich notwendigen Irr-

*) Paul Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwickelung. Leipzig, C. L. Hirschfeld. 1894. XIV, 400 S. 8°.

tümern; die Gegenwart verlangt Befreiung auch von diesem Dogma." Doch wenn man die Zitatensammlung, aus der das Buch der Hauptsache nach besteht, von Anfang bis zu Ende durchliest, so gewinnt man zwar allerdings den Eindruck, daß die Ansicht, die darin bekämpft wird, ein Irrtum sei; aber man fragt vergebens, wie dieser Irrtum jemals in der Geschichte habe notwendig oder auch nur möglich sein können.

Daß der Verfasser diesen tiefen Mangel seiner Darstellung nicht gemerkt hat, erklärt sich leider einfach genug. Es fehlt in dem ganzen Werke, vom Titelblatt abgesehen, jeder Ansatz zu dem, was man eine historische Betrachtung nennen könnte. Dies zeigt sich zunächst im kleinen und einzelnen. Wenn von demselben Manne aus verschiedenen Schriften und aus verschiedenen Perioden seines Lebens widersprechende Äußerungen über das klassische Altertum zu verzeichnen sind, so macht Nerrlich gar nicht den Versuch, in diesen eine Entwickelung zu erkennen, sondern er stellt die widerstreitenden Urteile äußerlich nebeneinander und gruppiert sie so, daß auf die seiner Tendenz günstigen der Nachdruck fällt. So erhält der Leser z. B. von Luthers Stellung zu den alten Sprachen ein völlig verworrenes Bild. Und bei F. A. Wolf sagt der Verfasser selber mit schätzenswerter Offenheit (S. 248): „auch hier wird diejenige der einander widerstreitenden Ansichten als die eigentliche und Herzensmeinung anzusehen sein, welche sich in den Rahmen der Gesamtauffassung fügt." Unser Geschichtschreiber ist eben, so heftig er ein Dogma bekämpft, doch selbst durch und durch Dogmatiker. Jede geschichtliche Erscheinung muß von zwei Seiten betrachtet werden: indem man einmal die Elemente in ihr aufsucht, durch die sie geworden ist, und dann die anderen, um deren willen sie wieder vergehen wird. Unter diesem doppelten Gesichtspunkte das Auf- und Abwogen in der Geltung und Wirksamkeit der klassischen Philologie zu begreifen, hatte Paulsen unternommen, und hat die Aufgabe freilich nicht unparteiisch gelöst. Aber anstatt ihn zu ergänzen und zu berichtigen, schreitet Nerrlich weit über ihn zurück. Jede Medaille hat ja ihre Kehrseite, und die soll man nicht unbeachtet lassen. Aber Nerrlich verweilt mit seinen Augen nur auf dieser Seite; und indem er, von den Kirchenvätern an bis zur Dezember-Konferenz, möglichst alles zusammenstellt, was an unfreundlichen Äußerungen über die Kultur der Griechen und Römer zu finden

war, sucht er die Überzeugung zu befestigen, daß ein auf diese Kultur gegründeter Unterricht zu allen Zeiten nichts anderes vermocht habe, als den Verstand einzuengen, den Blick für das Gute und Schöne zu verdunkeln, den Geist der Menschen von seinen natürlichen und erfreulichen Aufgaben abzulenken. Die Methode des Verfassers sieht der aus Janssens „Geschichte des deutschen Volkes" bekannten zum Verwechseln ähnlich. Nur eins sei demgegenüber hervorgehoben. Nerrlichs Abneigung gegen das Altertum hat einen an sich achtungswerten Grund in dem unverkennbaren Gegensatz, in dem die antike Weltanschauung zur christlichen steht; was würde er sagen, wenn man, nach seiner Methode, durch ein Verzeichnis aller Bedrückungen, Ketzerverfolgungen, Religionskriege, aller Beispiele von Gewissenszwang und Pfaffenhochmut, welche die Geschichte der Kirche bietet, zu beweisen versuchen wollte, daß das Christentum die Menschen nicht besser sondern schlechter gemacht habe?

Doch kein Buch ist so wertlos, daß sich nicht etwas aus ihm lernen ließe; und der Verfasser des vorliegenden hat seinerseits so viele gute Bücher gelesen und, wenn auch kritiklos, benutzt, daß es sich lohnt, die Frage aufzuwerfen, ob denn nicht andere aus dem von ihm angehäuften Stoff Gewinn ziehen können. In der Tat, sie können es. Und vor allem wünschen wir, daß recht viele Philologen das Buch lesen, sich an ihm ärgern und sich dadurch zu scharfer Prüfung der eigenen Ansprüche und Leistungen anstacheln lassen mögen. Für solchen Zweck kommen vorzugsweise die Abschnitte in Betracht, die das 19. Jahrhundert behandeln; und gerade diese enthalten neben einer Fülle von Verkehrtheiten und Ungerechtigkeiten doch auch vieles, was Beherzigung verdient. Verfehlt und unbillig ist vor allem das Urteil über F. A. Wolf, der am Eingang der bezeichneten Periode steht. Nerrlich macht ihn für den gegenwärtig herrschenden Betrieb der philologischen Wissenschaft verantwortlich: er sei es gewesen, der die Aufgabe der Erziehung gering geschätzt, philologische Gelehrsamkeit zum Selbstzweck erhoben und dem Universitätsstudium das Ziel gesteckt habe, daß Spezialgelehrte ausgebildet würden anstatt tüchtiger Schulmeister. Genau das Gegenteil ist richtig. Allerdings war Wolf der Begründer des philologischen Seminars; aber er meinte es nicht als Treibhaus für Dissertationen, sondern als Vorbereitung für den praktischen Beruf des Lehrers. Und wenn

man ihn wegen der Verzerrung anklagen wollte, die seine guten Gedanken bei seinen Nachfolgern erlitten haben, so ist das ebenso, als wollte man Karl Lachmann den Vater des Autoritätsglaubens nennen, oder einem so edlen und freien Denker wie Herbart den öden Schematismus zur Last legen, der heute mit seinem Namen ausstaffiert wird. Man kann geradezu behaupten: je mehr die klassische Philologie sich ihrer erzieherischen Mission wieder bewußt wird, desto mehr wird sie auf Wolf zurückgreifen, wie das vor wenigen Jahren Rudolf Eucken in ein paar Aufsätzen der Münchener „Allgemeinen Zeitung" gefordert und mit feinem Verständnis begründet hat. Aber das ist ja richtig: aus der von Wolf ausgestreuten Saat ist etwas anderes aufgegangen als er wollte, das Verhältnis zwischen Philologie und Schule hat sich unmerklich verschoben. Und es tut immer wieder gut, durch Angriffe wie die von Paulsen und Nerrlich daran erinnert zu werden, wie unser Tun solchen erscheint, die es nur von außen kennen, aus der Ferne beobachten, und es nicht gelten lassen wollen wenn sie nicht greifbare Wirkungen sehen. Es ist leider wahr, daß diese nicht in dem reichen Maße, das etwa Altenstein und Johannes Schulze versprochen hatten, gekommen sind; ja, in den letzten Jahrzehnten, besonders seit 1882, sind sie fast ganz ausgeblieben.

Die Tatsache steht fest; aber wie ist sie zu erklären? Davon sagt Nerrlich nichts. Er begnügt sich nachgewiesen zu haben, daß schon die Humanisten durch ihre Humanitätstudien nicht gerade humaner geworden sind, daß auf einen der größten Philologen, Bentley, seine Wissenschaft nicht veredelnd gewirkt hat, und daß auch die Männer, welche heutzutage an Universitäten und Gymnasien Griechisch lehren, viel eher durch Streitsucht und Pedanterie auffallen, als durch einen Abglanz hellenischer Geistesfreiheit und Geistesschöne, der aus ihrem Wesen hervorleuchtet. Auch diese Tatsachen wollen wir nicht bestreiten; aber der Schluß, den die Gegner der klassischen Bildung aus ihnen ziehen, ist übereilt. Auch den wohltuenden Eindruck, den eine tiefreligiöse Gesinnung macht, empfangen wir häufiger und reiner von Männern und Frauen, für die der Umgang mit Bibel und Gebetbuch nicht den ganzen Inhalt des Daseins ausmacht, sondern nur den verborgenen Untergrund bildet, auf dem eine andere, vielleicht herzhaft praktische Lebensarbeit ruht. In denen, welche berufsmäßig innerhalb der menschlichen Gesellschaft die Religion ver-

treten, erzeugt sich leicht ein geistiger Habitus, der ebensowenig geeignet ist den Glauben an die sittlich läuternde, demütigende Kraft des Christentums zu bestätigen, wie die Sinnesart mancher Lehrer des Griechischen den an die Kraft des Hellenentums. Beide Erscheinungen sind nahe verwandt und nur spezielle Fälle einer alten, schmerzlichen Wahrheit, die nun doch wieder ein Grieche zuerst beobachtet und ausgesprochen hat. Aristoteles kommt im achten Buche seiner Politik, das von den Fragen der Erziehung handelt, darauf zu sprechen (Kap. 2), daß die an sich edelsten und menschenwürdigsten Beschäftigungen, wo sie das ganze Leben eines Mannes ausfüllen und gar der Erwerbung des Unterhaltes dienen, schädlich wirken und zum Banausischen hinabziehen, dagegen ihre reinigende und befreiende Kraft an denen bewähren, die nur bis zu einem mäßigen Grade und nicht im Gedanken an andere Menschen sich ihnen hingeben. So fehlt es denn auch heute nicht an reifen und gebildeten Männern, Richtern Beamten Landwirten Kaufleuten Soldaten, die mit der griechischen und römischen Literatur in vertrautem Verkehr geblieben sind, und das deutliche Bewußtsein haben daß der beste Teil ihres Wesens von dort her Nahrung empfangen hat. Auf der andern Seite erklärt es sich leicht, wie das tägliche und stündliche Hantieren mit dieser Literatur, das unablässige Bemühen sie für andere, nicht immer empfängliche, oft geradezu widerstrebende, verständlich und schätzenswert zu machen, dahin treiben muß, daß die Schale für den Kern genommen, weniger und weniger das Wesen der Sache ergriffen wird und zuletzt die Seele von ihm unberührt bleibt. Die Gefahr der Mechanisierung, die jeder traditionell gepflegte Betrieb einer geistigen Tätigkeit in sich trägt, wurde in unserm Fall noch besonders erhöht durch den Eifer, mit welchem seit den Tagen Wilhelms von Humboldt der Staat den griechischen und lateinischen Unterricht förderte und für die auf diesem Wege gewonnene Bildung sozusagen einen Zwangskurs einführte. Wenn man die lange Reihe von Verfügungen, Zirkularerlassen, Prüfungsordnungen liest, durch die immer wieder zu erhöhter Anspannung, zur Erreichung dieser und dieser bestimmten „Zielleistungen" gemahnt wurde, so wird man sagen müssen: es war ja nicht schön, aber es war durchaus menschlich, daß für eine nicht ganz kleine Zahl von Lehrern das eigentliche Ziel ihrer Arbeit, die Heranbildung freidenkender edelgesinnter Menschen, in undeutliche Ferne verschwand,

statt dessen die Sorge des Tages, der Wunsch, dem Paragraphen des Reglements zu genügen und das vorgeschriebene „Pensum zu absolvieren“, unmerklich zum eigentlich bestimmenden Gedanken wurde. So haben mancherlei Faktoren, an wichtigster Stelle doch aber die staatliche Gewalt, zusammengewirkt, um den Unwillen gegen die Gymnasialerziehung zu nähren, der nun schließlich durch die Organe dieser selben Staatsgewalt seinen Ausdruck hat finden müssen.

Eine verwandte Erscheinung sehen wir auf einem anderen Gebiete, wo die Mißstimmung in weiten Kreisen der Nation noch nicht so hoch gestiegen ist, aber weiter wachsen wird und, wenn nicht beizeiten Abhilfe geschieht, Wirkungen hervorbringen kann, die noch schädlicher sind als das Ergebnis der Schulreform. Helmholtz hat einmal sehr treffend die Vorbildung der Jugend durch grammatischen Unterricht mit der Rolle verglichen, die das juristische Studium als Bildungsmittel für ein reiferes Lebensalter spielt. Auf beiden Seiten haben wir ein annähernd vollkommenes System von Begriffen, durch deren Beherrschung und gewohnheitsmäßige Handhabung der Geist geschmeidig wird und die Fähigkeit gewinnt, auch solche Aufgaben zu bewältigen die ihm dem Stoffe nach ganz neu sind. Wie ein Abiturient, der eine tüchtige philologische Schulung durchgemacht hat, nun das Zeug besitzt, um jede beliebige Wissenschaft auf der Universität zu studieren, so wird es einem gewandten Juristen leicht werden, sich überall in die Organisation und Leitung auch solcher Verwaltungszweige einzuarbeiten, deren technische Seite ihm völlig fremd ist. Dies ist gewiß richtig. Aber die übertriebene Anwendung eines an sich gesunden Prinzipes hat nun dazu geführt, daß durchweg in unserem öffentlichen Leben die entscheidenden Stellungen von Juristen eingenommen werden, während die Sachverständigen, die, von denen die eigentlich produktive Arbeit geleistet wird, auf eine beratende Stimme beschränkt und dazu verurteilt sind, sich, oft gegen bessere Einsicht, einer formalistischen Herrschaft zu unterwerfen. Im Schulfach selbst ist ja Gelegenheit genug, diesen Übelstand zu empfinden: ein Analogon zu den Lehrplänen von 1891 wäre im Militärwesen, wo jeder General selbst früher in der Front gestanden hat, nicht denkbar; und ein ebenso deutliches Beispiel für den Mangel an lebendiger Fühlung mit der Praxis bietet die Neuregelung unserer Gehalt- und Rangverhältnisse, die gewiß in bester Absicht unter-

nommen war, durch die aber jetzt, von allem anderen abgesehen, die Regierung sich selbst in störendster Weise die Hände gebunden und es sich fast unmöglich gemacht hat, einen tüchtigen Mann zu belohnen und an den Platz zu stellen, der seiner und dessen er bedarf. Noch schärfer ist das Mißverhältnis zwischen schöpferischer Tätigkeit und amtlichem Einfluß in der Verwaltung der Eisenbahnen und sonstigen öffentlichen Bauten. Und wenn man sich hier wie anderwärts nicht bald entschließt, dem technischen Element etwas mehr zu seinem Rechte zu verhelfen, so wird, wie schon gesagt, der Unwille gegen den juristischen Zwang vielleicht noch gefährlicher sich Luft machen, als es der gegen den philologischen getan hat.

Was folgt aber daraus? Etwa, daß man das unnatürliche Übergewicht der Juristen durch das eines anderen Standes, den Druck, den eine bestimmte Lebensanschauung ausübt, durch die Tyrannei einer anderen Lebensanschauung ersetzen soll? Ganz gewiß nicht. Man wird in allen Teilen der Verwaltung juristisch geschulte Beamte nie entbehren können; nur daß ihnen in größerer Zahl und mit größerer Selbständigkeit als bisher die technisch gebildeten gegenüberstehen möchten, das ist zu wünschen. Was beengend und lästig empfunden wird, ist ja nicht die juristische Denkweise an sich, sondern der Umstand, daß sie durch staatliche Autorität überall zur maßgebenden gestempelt wird. Wenden wir diese Betrachtung auf die Schule und das allgemeine Bildungswesen an, so ergibt sich eine sehr einfache Erkenntnis.

Nicht der philologische Unterricht an sich war es, unter dem so manche Generationen von Schülern geseufzt haben; nicht gegen den Inhalt der römischen und griechischen Literatur wandte sich im Grunde der Unwille der zahlreichen Eltern, die als mächtige Partei hinter den Agitatoren der Reform standen: wie in den Tagen Goethes und Schillers, so würden sich auch in der Gegenwart Jünglinge und Männer genug finden, die mit froher Empfänglichkeit den Ideengehalt des klassischen Altertums in sich aufnähmen und in ihm die bestimmende Kraft für ihre eigene Geistesrichtung empfänden. Nur, daß diese Art von Bildung von staatswegen allen zur Pflicht gemacht wurde, daß man die Erfüllung dieser Pflicht durch den ganzen lastenden Apparat von Prüfungen, Zeugnissen, Berechtigungsnachweisen mit Gewalt durchsetzte: das war es, was die innere Empörung

hervorrief. Und gerade diesen Punkt, den eigentlichen Kern des Übels, hat die Reform von 1891 unangetastet gelassen.

In dem Bedauern hierüber stimme ich mit Nerrlich (S. 387) überein; aber nur in diesem einen, negativen Gedanken. Denn was er selbst zur Abhilfe vorschlägt, ist eben jene Vertauschung der bisherigen Tyrannei mit einer neuen, deren vorher als eines naheliegenden Irrtums gedacht wurde. Den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes an allen höheren Schulen soll der in der Religion bilden, an ihn der in Kultur- und politischer Geschichte sich anschließen (S. 399). Und in welchem Sinne diese Forderung gemeint sei, darüber lassen die vorhergehenden Ausführungen keinen Zweifel. Der Verfasser sagt von dem Zeitalter der ausgehenden Reformation (S. 128): „Wahr„lich es war eine große, eine beneidenswerte Zeit, welche verlangte, „daß jeder einzelne Lehrer, vom untersten bis zum obersten, zugleich „Theologe war, welche verlangte, daß jeder scharf daraufhin ange„sehen wurde, wie er sich zum landesherrlichen Bekenntnis verhalte; „— — auch daran, daß damals die Zensur auf das strengste ge„handhabt wurde, kann nur ein unhistorischer Sinn Anstoß nehmen; „die lutherische Lehre repräsentierte eben damals die augenblicklich „höchste Stufe des menschlichen Geistes." An einer späteren Stelle (S. 224) wird das unvergängliche Wort Lessings erwähnt, daß der immer rege Trieb nach Wahrheit mehr wert sei als ihr Besitz; dazu bemerkt Nerrlich: „Einem Übergangszeitalter wie der zweiten Hälfte „des vorigen Jahrhunderts entsprach ein derartiges Bekenntnis durch„aus, und auch Kant wollte ja nicht Philosophie, sondern philo„sophieren lehren; heutzutage jedoch, nachdem die von Lessing und „Kant zurückgelassenen Probleme durch die Nachfolger gelöst sind, „können nur noch Unkundige oder Heuchler sich zur Stütze ihres „Skeptizismus auf Lessing oder Kant berufen." Hegel ist es, der nach des Verfassers Ansicht die ewigen Probleme endgültig gelöst, also „die" Wahrheit gefunden hat, die sich nun jeder Spätere nur anzueignen braucht. Nur darin, meint er, habe Hegel geirrt, daß er den wesentlichen Unterschied seiner Lehre von der christlichen nicht erkannte; in Wirklichkeit enthalte Hegels System die Elemente zur Begründung einer „neuen Religion, der Religion der Humanität". Und „die „Aufgabe des zwanzigsten Jahrhunderts ist die Umwandlung der „Hegelschen Philosophie in Religion, d. h. die Auffindung einer

„Form, welche die Entdeckungen Hegels auch dem Verständnisse der „Draußenstehenden, des Volkes und der Unmündigen, zugänglich „macht.“

Geständnisse dieser Art bedürfen keiner Kritik; es ist nicht zu fürchten, daß irgendein praktisch denkender Mann dafür gewonnen werden könnte, diese erst noch zu findende Zukunftsreligion zur Grundlage eines neuen Unterrichtsplanes zu machen. Aber inmitten aller Verkehrtheit enthalten die Gedanken des Verfassers doch auch hier ein Körnchen Wahrheit. Er hat recht, wenn er darüber klagt, daß in unserer Zeit das Interesse für religiöse Fragen im geistigen Leben der Gebildeten einen so geringen Raum einnimmt. Unbegreiflich ist es nur, oder vielmehr von einem Jünger Hegels doch wieder sehr begreiflich, daß er die Gewalt des Staates anruft, um Besserung zu schaffen. Es gibt kein sichreres Mittel, um eine an sich lebendige und wertvolle Idee starr und unwirksam zu machen, als den Versuch, sie durch äußeren Druck zur allgemeingültigen zu erheben. Wer dies aus der Geschichte des „Dogmas vom klassischen Altertum“, aus dem raschen Niedergang der Ideale, denen Wilhelm von Humboldt und Johannes Schulze huldigten, nicht gelernt hat, der versteht überhaupt nicht, von der Geschichte zu lernen. Nerrlich gebraucht wiederholt einen wenig schönen, aber leider treffenden Ausdruck, wenn er davon spricht, ein an sich edler und anziehender Gegenstand sei den Jungen vielfach durch die Behandlung in der Schule „verekelt“ worden. Nun wohl! Die Gefahr, daß dies von neuem geschehe, liegt doch um so näher, je zarter der Gegenstand ist, je näher er dem Herzen des Knaben steht oder stehen sollte; und je mehr dies der Fall ist, desto größer ist auch der Schaden, der angerichtet wird. Gerade aus diesem Grunde ist das, was Nerrlich (S. 365 f.) gegen Paulsen und dessen übertriebene Betonung des deutschen Unterrichts sagt, zum guten Teil richtig. Wer der Schule fernsteht, oder wer das Bedürfnis hat sich und andere zu täuschen, mag ja einwenden, daß es gelingen werde, eine Methode zu finden nach der jedermann gut unterrichten kann, daß es, wenn nur erst die neuen pädagogischen Seminare eine Zeitlang funktioniert haben, nur noch tüchtige Lehrer geben könne: praktische Männer werden immer mit der Tatsache rechnen, daß die Kraft, einen Schülerkreis zu fesseln, eine besondere Gabe ist, und daß vollends Lehrer, die imstande sind in der

Religion oder im Deutschen so zu unterrichten, daß die Gemüter gepackt werden, allezeit eher die Ausnahme als die Regel bilden müssen. Die große Mehrzahl besteht hier, wie in jedem Beruf, aus Männern mittlerer Begabung; und der Lehrplan muß so eingerichtet sein, daß auch diese Gelegenheit finden, etwas Tüchtiges zu wirken. Sophokles und Tacitus, Molière und Shakespeare so zu behandeln, daß sie den Schülern nicht verleidet werden, ist viel leichter, als bei der Besprechung eines Goetheschen Werkes oder etwa bei der Durchnahme des 13. Kapitels im ersten Korintherbriefe dieselbe Gefahr zu vermeiden; und auf welcher Seite, wenn die schlimme Wirkung eintritt, der Verlust an geistigem Gut größer ist, darüber sind wir doch wohl alle einig. Deshalb muß das tägliche Brot des Unterrichts durch einen Gegenstand gebildet werden, der das Allerheiligste in dem Leben der jugendlichen Seele nicht unmittelbar berührt.

Soll demnach die Fürsorge der Regierung jenen vorzugsweise ethischen Fächern ganz versagt werden? Gewiß nicht. Aber sie müßte hier, mehr noch als überall sonst, darauf ausgehen, nicht Verfügungen zu erlassen, sondern Persönlichkeiten zu finden. Lehren und erziehen ist eine Kunst; der Künstler aber mag nicht bloß nach vorgeschriebenem Schema eine allgemein rezipierte Technik ausüben, er trägt ein Gesetz des Schaffens in sich selbst. Menschen dieser Art anzuziehen und festzuhalten sind unsere offiziellen Lehrpläne mit ihrer peinlich genauen Pensenfestsetzung, ihren seitenlangen „methodischen Bemerkungen" wenig geeignet. Und überhaupt, die Mittel, durch welche bisher unsere Unterrichts-Verwaltung auf die Arbeitsweise und den Eifer des Lehrerstandes einzuwirken gesucht hat, erinnern ein wenig an das Prinzip, das Sallust einem römischen Volkstribunen in den Mund legt: in re publica multo praestat beneficii quam maleficii immemorem esse; bonus tantummodo segnior fit ubi neglegas, at malus improbior. Das entgegengesetzte Verfahren wäre im Schulwesen das richtige. Nicht darauf soll man den Religionslehrer ansehen, was Nerrlich verlangt, ob er etwa in seinen eigenen Ansichten vom „landesherrlichen Bekenntnis" abweicht, sondern darauf, ob er einen Unterricht zu geben weiß, der den Geist weckt und das Gemüt erwärmt. Wer das vermag, in unserer stumpfen und gleichgültigen Zeit, der verdient doch wohl den Lohn wenigstens, daß ihm sein schwerer Beruf auf alle Weise erleichtert werde: man

gestatte ihm ohne weiteres, das Lehrbuch zu benutzen das er sich wünscht; man mache ihm keine Schwierigkeiten, wenn er es für zweckmäßiger hält die Apostelgeschichte etwa in Unter- statt in Obersekunda durchzunehmen; ganz zu schweigen von wichtigeren Freiheiten, die er beanspruchen darf. Dies ist aber nicht so gemeint, als sollte der Regierung empfohlen werden, den sogenannten liberalen Geist in der Theologie besonders zu pflegen; wo sich unter den Männern entgegengesetzter Richtung Lehrer finden, die eindringlich und nachhaltig zu wirken verstehen, da gebührt ihnen die gleiche Begünstigung. Schon im Jahre 1890 habe ich mich dem Protest angeschlossen*), den Ludwig Wiese gegen die unfreundliche Behandlung des Martineums in Breklum erhoben hatte. Hier in unserer Provinz war eine Anzahl ernster Männer von streng lutherischer Gesinnung zusammengetreten, um eine Schule zu gründen, die ganz von demselben Geiste getragen sein sollte, nicht nur in der Anordnung des Lehrplans, der Auswahl des Lesestoffes, sondern vor allem in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums. Die Schule war als Internat angelegt, fern von jeder größeren Stadt, so daß kein Zweifel war, es würden ihr Lehrer wie Schüler nur aus solchen Kreisen zukommen, in denen man die religiösen Anschauungen der Begründer aufrichtig teilte. Die Sorge, daß hier ein Druck auf die Gemüter ausgeübt werden könnte, war also völlig ausgeschlossen. Trotzdem haben die vorgesetzten Behörden, dadurch daß die zur Existenz notwendige äußere Anerkennung wiederholt versagt wurde, das Aufkommen dieser Schule gehindert, das sie vielmehr mit Freude und Dank hätten begleiten und fördern sollen.

Indem wir, jetzt wie früher, für die Zulassung streng konfessioneller Lehranstalten eintreten, scheinen wir uns nun doch dem Ideal zu nähern, das Nerrlich aufgestellt hat und das von uns so entschieden abgelehnt wurde. — Ist es wirklich nötig, auf den Unterschied hinzuweisen? Er liegt einmal darin, daß es sich hier um eine überlieferte, die christliche Religion handelt, nicht um eine zukünftige, die auf der Grundlage moderner Philosophie erst aufgebaut werden soll. Dann aber würden Schulen, wie die hier von uns empfohlenen, der Natur der Sache nach immer nur in kleiner Anzahl bestehen, nie zur allgemeinen Regel werden können. Gerade dies aber war es, was Nerrlich forderte, während wir für diese wie für jede andere

*) In meiner Schrift „Staat und Erziehung“ S. 76.

Schulart den äußeren Zwang als das eigentlich Todbringende bekämpfen. Jeder Unterrichtsplan, der nicht ein bloßes Aggregat von Lehrfächern sein, sondern als Ganzes bildend und erziehend wirken soll, muß auf einer einheitlichen Weltanschauung beruhen; und zu einer solchen führt man niemanden durch den Druck staatlicher Gewalt. Davon kann freilich nicht die Rede sein, daß Kinder und Unerwachsene selbst entscheiden sollen, was sie zu lernen wünschen; aber daß den Eltern vorgeschrieben wird, in welchen Gedankenkreis sie ihre Söhne in den wichtigsten Jahren der Entwickelung einführen sollen, ist ein so unnatürlicher Zustand, daß ihn noch vor hundert Jahren auch in unserem Staate kaum jemand verstanden hätte, wenn er ihm vorausgesagt worden wäre. Wir müssen die Hoffnung festhalten, daß in nicht zu ferner Zeit ein Staatsmann kommen wird, der dies erkennt und mit großem und freiem Geiste unser Erziehungswesen aus den Fesseln befreit, in die es von einer wohlmeinenden aber ängstlichen Bureaukratie mehr und mehr geschlagen worden ist. Dann wird auch das Gymnasium zu neuer Blüte erwachen. Denn unter den mancherlei Weltanschauungen, die an sich berechtigt und zu edlem Wettkampf berufen sind, ist keine der schlechtesten die, welche aus der philologischen Art zu denken entsprungen ist und in der Welt des klassischen Altrrtums ihren Nährboden findet.

Man sagt uns, das sei nicht mehr möglich; der naive Glaube, mit dem Lessing Goethe Schiller die Antike erfaßten, sei ein für allemal dahin; Goethe selbst habe durch die Tat bewiesen, daß die Werke der griechischen Poesie nicht unerreichbar seien, und in unserem harten, kampfbewegten Dasein bleibe für einen Kultus des Hellenentums, wie Humboldt ihn trieb, kein Raum. Das alles ist richtig. Aber wer sagt auch, daß wir das Altertum mit denselben Augen ansehen sollen wie unsere Väter und Großväter? An ihnen hat es seine Mission erfüllt, an unseren Kindern wird es eine andere erfüllen. Nicht ästhetischen Genuß sollen sie aus ihm schöpfen, sondern die Kraft des Denkens und Wollens, deren sie als Arbeiter im Dienste der Nation und der Menschheit bedürfen. Nerrlich selber weist auf den Wandel der Anschauungen hin der sich vollzogen hat, wenn er seinen letzten Abschnitt die „Selbstzersetzung des Dogmas" überschreibt; aber er hat es auch hier unterlassen, aus den gesammelten Beobachtungen einen Schluß zu ziehen. Ausführlich schildert er die Auf-

fassung der römischen Geschichte, die Mommsen begründet hat, um dann entrüstet zu fragen, ob wir ein Volk wie dieses als tugendhaft und edel verehren könnten. Wie sollten wir wohl? Aber an ihm und seinen Fehlern lernen, das können wir noch immer, und heute mehr als je, weil wir seinen Charakter und seine Entwicklung deutlicher erkennen. Und so ist es überall. Wir knieen nicht in anbetender Bewunderung vor den Werken des Altertums; weder seine Sprache noch seine Literatur, noch die staatlichen Bildungen, die es erzeugt, oder die Formeln, in denen es das Rätsel der Welt zu begreifen versucht hat, haben absolute Geltung. Mit dem ruhigen Blick des Forschers stehen wir ihnen gegenüber, der Vorzüge und Schwächen prüfend abwägt. Aber das, was wir dabei gewinnen, ist nicht die kleinliche Freude, daß jene Menschen im Grunde nicht besser waren als wir, sondern die Erkenntnis, wie sich der menschliche Geist allmählich aus der Roheit herausgearbeitet, das Bewußtsein seiner selbst gefunden und die Natur sich unterworfen hat. Und indem wir bei jenen alten Völkern, unter so völlig verschiedenen äußeren Verhältnissen, doch die gleichen wirtschaftlichen, geistigen, sittlichen Mächte, dieselben Schwierigkeiten und Gefahren, dieselben Versuche, sie zu bewältigen, entdecken, von denen die moderne Kultur erfüllt ist, so lernen wir in dieser das Wesentliche vom Zufälligen scheiden und uns selbst und unsere Aufgaben verstehen. Otto Seeck hat in seiner vortrefflichen Antwort auf das Rembrandtbuch nachgewiesen, wie durch die scheinbar ganz weltfremde Quellenkritik, der die historischen Nachrichten über Lykurg, Romulus, Servius Tullius von den Gelehrten unterworfen wurden, mittelbar die heutigen Anschauungen über Staatsverfassung und Gesetzgebung aufs wirksamste vertieft und geklärt worden sind. In ähnlicher Weise ließe sich auf vielen Gebieten zeigen — und die Gelegenheit wird hoffentlich nicht ausbleiben, die Arbeit durchzuführen — wie die philologische Wissenschaft auf dem Umwege durch die entlegensten Spezialforschungen doch immer wieder in ihren alten Beruf, der Veredelung des Menschengeschlechtes, einmündet. Mag sie selber davon nichts wissen wollen, mag sie den Gedanken, der Erziehung zu dienen, noch zuversichtlicher ablehnen als sie eben jetzt es tut: sie dient ihr doch. Und die Zeit wird wiederkommen, wo es als etwas Schönes gilt, diesen Zusammenhang zu erkennen und die Kräfte zu pflegen, die von ihm aus herüber und hinüber wirken.

Kiel, Sommer 1894.

VIII.

Ein § 8 für das höhere Lehrfach?

[Preußische Jahrbücher, Band 86 (1896) Heft 1.)

Vor wenigen Wochen brachten die Zeitungen Auszüge aus einer Verfügung, die der Kultusminister am 22. Mai 1896 in betreff der ersten Anstellung als Oberlehrer an die Provinzial-Schulkollegien erlassen hatte. Im einzelnen erschienen die neuen Bestimmungen etwas künstlich berechnet und formuliert; der Sinn des Ganzen aber war klar und ist auch allgemein so verstanden worden: den leitenden Behörden wird eine größere Freiheit in der Auswahl zugestanden; wenn eine Oberlehrerstelle erledigt ist, so soll sie nicht mehr, wie es seit dem 7. August 1892 geboten war, dem ältesten unter den vorhandenen Anwärtern gegeben werden, sondern dem tüchtigsten. Das Prinzip der Anciennität, auf dem jetzt die ganze Ordnung des Aufrückens innerhalb des höheren Lehrerstandes beruht, soll in diesem Punkte, wo die erste feste Anstellung in Frage kommt, verlassen werden.

Um die neue Maßregel richtig zu würdigen, darf man nicht vergessen, wie allgemein heutzutage in unserem Beamtenstande die Anschauung herrscht, daß jeder staatlich Geprüfte ein Recht auf Anstellung, jeder Angestellte ein Recht auf regelmäßiges Aufrücken habe. Im Grunde ist es kein anderes als das sozialistische Lohnprinzip, das hier innerhalb eben der Kreise zum Dogma geworden ist, die sich als treueste Gegner der Sozialdemokratie fühlen: Arbeit wird nach Zeit bezahlt, nicht nach Wert; alle Arbeiter werden als gleich brauchbar vorausgesetzt; Belohnung des Tüchtigen ist Ungerechtigkeit. Allbekannt ist das Schicksal des § 8 in der versuchten Neuordnung der juristischen Laufbahn. Da handelte es sich um nichts weiter als um die Formulierung eines an sich unzweifelhaften Rechtsverhältnisses;

es sollte festgestellt werden, daß der Staat, indem er einem jungen Juristen die Fähigkeit zuspricht, das Amt eines Richters zu verwalten, nicht zugleich die Verpflichtung übernimmt, ihm ein solches Amt zu verschaffen. Aber man weigerte sich, diesen Grundsatz anzuerkennen; was das Wunderbarste war, der Richterstand selber lehnte sich dagegen auf, dem doch mehr als irgendwem sonst daran gelegen sein mußte, daß dem Hereinfluten ungeeigneter Elemente eine stärkere und mehr persönlich wirkende Schranke entgegengestellt werde, als ein Examen sie bildet, das schließlich jeder, der nur dazu entschlossen ist, überwinden kann. In erschreckender Deutlichkeit verriet sich hier die herrschende Ansicht: nicht die Beamten seien um des Staates willen da, dem sie dienen sollen, sondern der Staat für die Beamten, um sie zu versorgen.

Der Regierung ist diese Ansicht bekannt; sie hat ihr, auch auf dem Gebiete des Unterrichtswesens, schon manches bedenkliche Zugeständnis gemacht. Um so wärmerer Dank gebührt einem ersten Schritte, der in entgegengesetzter Richtung gewagt wird.

Dabei sei es gestattet, auf Gedanken zurückzugreifen, die im Jahre 1890 zuerst geäußert worden sind. Damals schrieb der Verfasser dieser Korrespondenz an anderer Stelle*): „Es mag ja hart „erscheinen, Leuten, die mehrere Jahre studiert und die vorgeschriebene „Probezeit durchgemacht haben, die Anstellung zu versagen. Aber „der Staat braucht Lehrer, und ist gegen Männer, welche nicht zu „lehren verstehen, zu keinerlei Humanität verpflichtet und zu ihr nicht „einmal berechtigt, da er mit dem Gelde seiner Steuerzahler wirt„schaftet. Humanität gegen unfähige Kandidaten ist Inhumanität „gegen die Schüler. — Entsprechendes gilt für alle übrigen Berufe. „Man wird das herrschende Prinzip nicht plötzlich verlassen können; „aber allmählich und mit milden Übergangsbestimmungen für einen „Zeitraum von fünf Jahren ließe sich recht wohl ein Zustand herbei„führen, in dem durch das Amtsexamen überall nur der Kreis der„jenigen festgestellt würde, aus denen der Staat seine Beamten aus„wählt, diese Auswahl selbst aber so geschähe, daß schonungslos „jeder unberücksichtigt bleibt, der sich in mehrjähriger praktischer

*) Deutsches Wochenblatt, Jahrgang 1890 Nr. 9 [in dem ersten von drei Aufsätzen über „Die Überfüllung der höheren Berufsarten". Die Worte „Der Staat braucht Lehrer" . . . bis . . . „gegen die Schüler" stammen von Paul de Lagarde.]

„Tätigkeit als untüchtig erwiesen hat. Ohne Härte im einzelnen „ist noch niemals eine im großen segensreiche Maßregel durchgeführt „worden."

Es ist nicht unsere Absicht, diese Forderung jetzt zu erneuern; allzu unpopulär ist sie, und deshalb unpraktisch. Nachdem durch den Etat der höheren Schulen vom Jahre 1892 ausdrücklich anerkannt ist, daß mit der Anstellungsfähigkeit zugleich ein Recht auf Anstellung erworben wird, muß es einstweilen wohl dabei sein Bewenden haben. Der Wunsch aber darf allerdings ausgesprochen werden, daß in bezug auf die Reihenfolge der Berechtigten die Verfügung vom 22. Mai d. J. nicht unwirksam bleiben, sondern weitere Einschränkungen des Prinzips der Anciennität herbeiführen helfen möge. Die wenigen Jahre seit dem Erlaß der neuen Ordnung haben vollkommen ausgereicht, um die Bedenken, die ihr von vornherein hätten entgegenstehen sollen, durch Erfahrung zu bestätigen.

Daß eine so schöne Arbeit wie die Berufstätigkeit des Lehrers nicht so sehr in der Hoffnung auf äußeren Lohn unternommen wird als um der Befriedigung willen, die sie in sich selber trägt, ist bis zur Trivialität oft versichert worden. Aber wer über großen Worten den Sinn für die Wirklichkeit nicht ganz verloren hat, wird zugeben, daß als begleitendes Motiv doch auch der Gedanke an materiellen Erfolg überall seine Bedeutung und sein gutes Recht hat. Auch dem Künstler ist es nicht gleichgültig, ob er sein Gemälde verkauft oder im Atelier behält; und ein guter Preis, der dafür bezahlt wird, gibt ihm nicht nur äußeres Behagen, sondern erfrischt und steigert seine Schaffenslust. Deshalb war es nicht wohlgetan, für das ganze Gebiet eines großen und wichtigen Berufes die Mitwirkung der Freude am äußeren Erfolg ein für allemal auszuschließen. Man versetze sich in die Empfindungen, mit denen ein eben gereifter Mann seiner Familie gedenkt, sei es, daß er selber sie gründet oder daß ihm durch den Tod des Vaters die Sorge für seine Geschwister, für die Mutter zufällt. Es ist doch nichts Schlechtes, wenn er sich sagen kann: ich darf mir etwas zutrauen, meine Kräfte sind schon erprobt; und wenn ich mehr als Gewöhnliches leiste, so kann ich auch mehr als das Gewöhnliche verdienen, um den Meinigen zu helfen. Früher konnte ein junger Lehrer so sprechen und danach handeln, seit 1892 nicht mehr. Der Beste muß warten und zusehen, wie Leute, denen

er weit überlegen ist, einer nach dem andern befördert werden; sein „Jahrgang ist noch nicht an der Reihe".

Aber auch für die innere Entwickelung unseres Nachwuchses bringt die strenge Beobachtung der Anciennität schlimme Gefahren. Überall ist besonders fruchtbar die Übergangsperiode zwischen dem Abschluß der Studienzeit und dem endgültigen Eintritt ins Amt, weil hier die ersten praktischen Erfahrungen noch mit der vollen Frische des Lernens zusammentreffen, die von der Universität mitgebracht wird. So muß man wünschen, daß diese Zwischenzeit nicht allzu kurz bemessen sei; auch hat es nie an jungen Männern gefehlt, die bereit waren, für die Fortsetzung einer wissenschaftlichen Arbeit, für eine Studienreise, sei es auch für eine Tätigkeit als Hauslehrer im Ausland, ein Jahr oder zwei zu opfern. Der materielle Verlust konnte um so leichter verschmerzt werden, als immer die Möglichkeit blieb, ihn durch gesteigerte Leistungen bei späterer Gelegenheit reichlich wieder einzubringen. Das ist nun anders geworden. Wer drei Semester später angestellt wird als seine Altersgenossen, bleibt sein Leben lang drei Semester hinter ihnen; bei jedem Aufrücken in eine höhere Gehaltsstufe, beim Erlangen der sogenannten Funktionszulage, stets aufs neue wird er gestraft. Kann man sich da wundern, wenn mehr und mehr das Ziel der festen Anstellung das wird, was die Gedanken beherrscht? wenn vielen der leichte Sinn, der vor allem sich selbst ausleben möchte, verkümmert wird?

Und doch müßten alle diese Nachteile hingenommen werden, wenn feststünde, daß das allgemeine Beste damit gefördert wird; aber das Gegenteil ist der Fall. Auf einen Übelstand haben schon die Zeitungen im Anschluß an die Ministerialverfügung vom 22. Mai d. J. hingewiesen. Während der Staat die Verpflichtung übernommen hat, alle, auch die wenigst geeigneten Lehrer anzustellen, sind die Städte von einer ähnlichen Last frei und können für ihre höheren Schulen die tüchtigsten aussuchen. Das tun sie denn auch, nicht nur bei der ersten Anstellung, sondern auch später, indem sie durch außerordentliche Zulagen vorzüglich bewährte Lehrkräfte in ihren Dienst ziehen. Fanatiker des demokratischen Gedankens fordern, daß den Städten dieses Recht entzogen werde. Vielmehr sollen sie es behalten; nur darf der Staat nicht schlechter gestellt sein als sie und muß dasselbe Recht auch für sich wieder in Anspruch nehmen. Sonst könnte sich

zuletzt an den Königlichen Schulen ein höherer Lehrerstand zweiter Ordnung entwickeln. — Auch für die Bewegung innerhalb des Personalbestandes, der einmal dem Staatsdienst angehört, hat sich die Regierung selber durch den Etat vom Jahre 1892 nahezu aller Freiheit beraubt. Früher, wenn man an einer bestimmten Stelle einen besonders befähigten Lehrer brauchte, konnte man ihn dadurch gewinnen, daß man von auswärts einen jüngeren Mann berief, für den die Versetzung zugleich eine materielle Beförderung war. Jetzt macht es keinen Unterschied, ob jemand in Königsberg oder Bartenstein, in Köln oder Cleve tätig ist, ob er in Prima oder Sexta unterrichtet; er bezieht das gleiche Gehalt, immer wie es seinem Alter entspricht. Wie soll man da verfahren, um jedesmal den rechten Mann an den rechten Platz zu bringen? Ein Zwang ist ja gesetzlich zulässig; aber er wird, mit gutem Grunde, nur in den äußersten Fällen ausgeübt. Es wäre doch auch gar zu sonderbar, wenn die Behörde einen Mann, den sie schätzt, dessen Kräfte sie für erhöhte Aufgaben zu verwerten wünscht, dadurch belohnen wollte, daß sie ihn wider seinen Willen da wegnimmt, wo er gern ist, und in eine Umgebung bringt, die er sich nicht wünscht. — Mit den geschilderten Verhältnissen hängt es zusammen, daß der vorschriftsmäßige und durch sachliche Gründe gebotene Einfluß, den der Direktor einer Anstalt auf die Zusammensetzung ihres Lehrerkollegiums haben soll, tatsächlich so gut wie beseitigt ist. Wenn eine Vakanz eintritt, so mag der Direktor den ausgezeichnetsten Mann, der in die Gemeinschaft gerade dieser Schule aufs beste passen würde, kennen und herbeizuziehen wünschen: er kann nichts tun, um seine Berufung zu erleichtern, sondern muß nehmen, wen ihm das Provinzial-Schulkollegium zuweist. Da ist es denn nicht zu verwundern, wenn manchmal der Bestand, welchen die Liste versorgungsberechtigter Kandidaten im Augenblick aufweist, stärker berücksichtigt wird, als das Unterrichtsbedürfnis der einzelnen Anstalt.

Das Ergebnis all unserer Beschwerden ist, daß die starre Regelmäßigkeit des Einrückens und Aufrückens durchbrochen und ein gewisses Maß von Freiheit für die Unterrichtsverwaltung wieder hergestellt werden müßte. Aber wie soll das geschehen? Schon über die bescheidene Waffe, die in der Funktionszulage*) gegeben ist, wird ja

*) Pensionsfähige Zulage von 900 M., die der älteren Hälfte sämtlicher Oberlehrer verliehen wird, aber im Falle mangelhafter Dienstführung versagt werden kann. [Der Modus der Verteilung ist jetzt ein etwas anderer.]

von allen Seiten geklagt und gescholten. — Vielleicht läßt sich eben hier einsetzen. Diese Zulage ist in der Tat keine glückliche Einrichtung, schon um ihres Namens willen. Vergebens fragt man nach einer „Funktion“, die der Zulage entspricht; es gibt ältere Lehrer, die sie beziehen, ohne im Unterricht über die mittleren Klassen hinausgekommen zu sein, und junge Lehrer, die jahrelang den wichtigsten Unterricht erteilen, der Prüfungskommission angehören, aber auf die 900 M. noch warten, weil sie das erforderliche Alter nicht haben. Ja, wenn die Regierung sich das Recht gewahrt hätte, die Funktionszulage außer der Reihe auch an jüngere Männer zu verleihen! Dann würde sie darin, wenigstens an einer Stelle der Lehrerlaufbahn, ein ähnliches Mittel besitzen, wie die Städte wenn sie einem Lehrer die Anciennität erhöhen. Aber davon ist gar nicht die Rede. Die Zulage kann nicht als Lohn gegeben werden, sondern nur zur Strafe versagt werden; das geschieht natürlich nur bei grober Vernachlässigung, und die ist, ebenso natürlich, sehr selten. So würde sich in dem tatsächlichen Zustande kaum etwas ändern, wenn die 900 M. nun auch ausdrücklich in die Skala der Altersstufen mit aufgenommen würden, so daß jeder Lehrer in regelmäßiger Folge von 2100 M. Gehalt zu 5400 aufstiege. Gleichzeitig aber müßte eine Summe in den Etat eingestellt werden, zu freier Verfügung der Unterrichtsbehörde, um an beliebigen Stellen tüchtige Lehrer dadurch befördern zu können, daß sie ihnen ein paar Jahre Anciennität zulegt. Die Regierung würde auf ein im Grunde doch nur nominelles Recht der Bestrafung verzichten und dafür die viel wirksamere Befugnis erhalten, mit Anerkennung und Belohnung einzugreifen.

Durch Einführung der Alterszulagen im Jahre 1892 ist viel Gutes geschaffen, manche Härte beseitigt worden. Aber indem man das allgemeine Prinzip, das sich in der Praxis der Hanse-Städte bewährt hatte, annahm, hätte man auch die Einschränkungen festhalten sollen, die dort in der Form verschiedener Gehaltsklassen gegeben sind. Da das nicht geschehen ist, so kommt es nun darauf an, einen Ersatz zu finden. Ausschließliche Beförderung nach dem Dienstalter ist der Tod für jede Verwaltung. Auch in der Armee, in deren ganzem Organismus die Anciennität eine viel größere Rolle spielt als in irgend einem Zivildienst, ist es doch etwas ganz Gewöhnliches, daß durch Beförderung außer der Reihe oder durch Vordatierung des

Patentes für einen fähigen Offizier die äußere Möglichkeit geschaffen wird, ihn schnell auf einen wichtigen Posten zu bringen. Ja solches Verfahren gehört mit zu den Grundsätzen, auf denen die Stärke unseres Heeres beruht. In einer Denkschrift von Scharnhorst aus dem Sommer 1809 heißt es: „Soll das hohe Alter bloß zu höheren „Stellen führen? Dann werden tätige, lebhafte, ambitiose Männer, „deren Geist den Körper bald verzehrt, zurückgesetzt und faule, phleg„matische Dummköpfe, mit nicht vielen Ausnahmen, an der Spitze „stehn." In eben diesem Sinne waren die Vorschläge gehalten, welche damals von der Militär-Reorganisationskommission dem König unterbreitet wurden; sie beginnen mit dem Satze: „S. Majestät der „König avancieren die Offiziere höchstihrer Armee nach eigenem Ge„fallen. Anciennité gibt keine Ansprüche auf Avancement, außer in „einigen näher zu bestimmenden Fällen." Friedrich Wilhelm III. ging nicht soweit wie sein Ratgeber; auch später sind die bei dieser Gelegenheit entwickelten Grundsätze nicht schlechthin durchgeführt worden; und daß obendrein die Verhältnisse des Soldatenstandes von denen jedes anderen wesentlich verschieden sind, braucht nur erwähnt zu werden. Aber Vergleiche herüber und hinüber lassen sich doch ziehen. Und etwas von dem Geiste, der in Männern wie Scharnhorst und Gneisenau lebendig war, möchten wir unserer Unterrichtsverwaltung wohl wünschen.*)

Flensburg, September 1896.

*) [Es ist kein Zufall und gibt zu denken, daß im Juni 1900 das einzige Mitglied der Schulkonferenz, das auf diesen wichtigen, ja für die ganze Zukunft unseres höheren Schulwesens entscheidenden Punkt hinwies, ein hoher Offizier war. Vgl. Nr. XV.]

IX.

Der Kampf um die Funktionszulage.

[Blätter für höheres Schulwesen, herausgegeben von Gercken, August 1897.]

Am 5. Mai 1897 ist im Abgeordnetenhause über den Antrag Im Walle verhandelt worden, der dahin ging, für die sogenannte Funktionszulage von 900 M., die der älteren Hälfte aller Oberlehrer an Königlichen Schulen gegeben wird, aber in einzelnen Fällen auf Grund von Mängeln im Zeugnis oder in der praktischen Bewährung versagt werden darf, diese Einschränkung abzuschaffen und auch diese Zulage künftig bloß nach dem Grundsatz der Anciennität zu verleihen. Der Antrag wurde von vielen Seiten unterstützt; nur die Vertreter der konservativen Parteien kamen der Regierung zu Hilfe, die alle Mühe hatte das ihr zustehende Recht zu behaupten.

In erster Linie wurde geltend gemacht, man solle nicht gewissermaßen zwei Klassen von Lehrern amtlich feststellen. Daß es in Wirklichkeit in diesem Berufe wie in jedem andern sehr viel mehr als zwei Klassen gibt, wird niemand bezweifeln. So gut wie unter Ärzten, Kaufleuten, Landwirten, Künstlern bestehen auch unter den Lehrern mannigfaltig abgestufte Unterschiede von Begabung und Tüchtigkeit. Wenn diese überall sonst für den materiellen Erfolg der Lebensarbeit bestimmend sind, warum sollen sie es bei den Lehrern nicht auch sein? — Man entgegnet: weil alle Lehrer das Probejahr durchgemacht und auf Grund desselben alle die gleiche, amtlich bezeugte Anstellungsfähigkeit erlangt haben. Das ist richtig. Aber die sichere Entscheidung, was ein Mann leisten könne, ergibt sich nicht auf Grund einer kurzen Probezeit, sondern erst im Laufe der Jahre in der fortgesetzten, vollen Arbeit des Berufes. Darum wird bei der Zuerkennung der Anstellungsfähigkeit — mit Recht — sehr milde verfahren. Denn eine Behörde, die sie einem jungen Lehrer versagen wollte, würde ihm damit erklären: nicht nur „wir wollen dich jetzt nicht anstellen"; auch nicht bloß „wir wollen Dich in dieser Provinz

überhaupt nicht anstellen"; sondern „wir wollen Dich für jetzt und für immer von sämtlichen höheren Schulen des preußischen Staates ausschließen." Unter diesen Umständen muß einer schon ganz Ungewöhnliches begangen haben, wenn er am Schluß des Probejahres von der weiteren Laufbahn zurückgewiesen werden soll. So kommt es, daß der Begriff „anstellungsfähig" eine große Verschiedenheit von Graden der Brauchbarkeit umfaßt; und es heißt eigentlich der Regierung etwas viel zumuten, wenn man verlangt, daß sie in ihren Berufungen und Beförderungen diese Tatsache einfach ignorieren soll.

Aber anderwärts ist es so: auch die Juristen werden alle als gleich tüchtig und gleich berechtigt angesehen, sobald sie einmal die Ernennung zum Assessor erlangt haben. — Nun, man sollte lieber andere Dinge — z. B. die Höhe des Gehaltes — von dort herübernehmen, nicht diesen seiner Natur nach singulären Vorzug. Es ist alte preußische Tradition und wird durch die Eigenart der richterlichen Tätigkeit gefordert, daß dem, welcher Recht spricht, die völlige Unabhängigkeit von jeder Beurteilung durch einen Höherstehenden auch formell verbürgt ist. An diesem Grundsatz darf nicht gerüttelt werden; unbedingt segensreich wirkt er aber auch für den Richterstand nicht. Über einen Rückgang in dessen Leistungen ist kürzlich in den „Preußischen Jahrbüchern" lebhaft gestritten worden: ob er durch Einfluß der Staatsanwaltschaft oder durch die Einrichtungen des juristischen Studiums veranlaßt sei. Darüber, daß seit Jahren ein Rückgang stattgefunden habe, waren die beiden Streitenden, selbst richterliche Beamte, einig. Sollte ihre Beobachtung, was hier nicht entschieden werden kann, zutreffen, so würde die Erklärung schwerlich an einer einzelnen Stelle, sondern an mehreren liegen, u. a. in der alten Wahrheit, daß für jeden, der ein Mensch ist mit menschlicher Schwäche, der ungefährdete äußere Besitz die innere Gefahr des Bequemwerdens und Nachlassens mit sich bringt.

Wie in der Rechtsprechung alles darauf ankommt, daß jeder einzelne in jedem einzelnen Falle nur seine eigene Ansicht zur Geltung bringt, so gibt es andere, gewiß nicht minder vornehme Berufe, in denen die gemeinsame Arbeit nur dadurch gedeihen kann, daß der einzelne sich in ein größeres Ganze einfügt und, ohne die Selbständigkeit seines Charakters zu opfern, doch bereit ist auf fremde Anschauungen einzugehen. Von dieser Art ist die Tätigkeit des Lehrers, des

Verwaltungsbeamten, des Offiziers, die deshalb alle drei, auch in den äußeren Bedingungen ihrer Laufbahn, anders gestellt sind als der Richter. Am schärfsten tritt dies im militärischen Beruf hervor. Rücksichtslos werden hier unter den vielen, die sich anbieten, nur die geeignetsten ausgewählt; noch rücksichtsloser wird später ein jeder ausgeschieden, der nach dem Urteil seiner Vorgesetzten zu höheren Aufgaben nicht befähigt ist. In der Zwischenzeit aber gibt es vielerlei Mittel, um auf dem Wege durch den Generalstab, durch das Ministerium, die höhere Adjutantur oder auf andere Art einen tüchtigen Mann schneller vorwärts zu bringen. Unter den heutigen Generalen dürften wenige sein, die in der regelmäßigen Reihenfolge des Avancements — „in der Ochsentour", wie der bezeichnende Ausdruck lautet — emporgekommen sind.

Lehrer sind keine Soldaten und Soldaten keine Lehrer. Niemandem wird es einfallen, Einrichtungen, die auf einem Gebiete bestehen, schlechtweg für das andere zu verlangen. Aber das wird man hoffentlich zugeben: ein Prinzip, auf dessen strengster Durchführung die Stärke unserer stolzen Armee beruht, das kann nicht an anderer Stelle, leise und bescheiden angedeutet, eine Handhabe der „Korruption" werden. Den verletzenden Ausdruck hat der Abgeordnete Im Walle nach den Vorhaltungen des Ministers zurückgenommen; in seiner Beurteilung der Sache ist er schwerlich erschüttert worden. Und mit ihm sind viele andere der Meinung, daß die moralische Haltung und Selbständigkeit der Lehrer leiden müßte, wenn der vorgesetzten Behörde nur irgendwelcher Einfluß auf den Gang und die Schnelligkeit der Karriere eingeräumt würde. Dabei vergißt man ganz, daß das zur Zeit herrschende Prinzip, nach welchem jeder Geprüfte ein Recht auf Anstellung, jeder Angestellte ein Recht auf stetig zunehmende Versorgung hat, erst wenige Jahre alt ist. Bis 1892 verstand es sich von selbst, daß die Fortschritte in Rang und Gehalt, die ein Lehrer machen wollte, von seinen Leistungen und von der Beurteilung dieser Leistungen durch seine Vorgesetzten abhingen. Will man behaupten, daß der höhere Lehrerstand in Preußen in all den Generationen vor 1892 ein Bild der Korruption dargeboten habe und erst vor fünf Jahren auf die rechte moralische Höhe gehoben worden sei?

Der heute so viel geschmähte „Stellenetat" beruhte auf dem gesunden Gedanken, daß der Mann zunächst für die Arbeit bezahlt

wird, die er leistet, daß aber daraus mittelbar ein Aufsteigen im Gehalt mit zunehmendem Alter erfolgen soll, weil naturgemäß erfahrnere Lehrer mit wichtigeren, also auch besser bezahlten Aufgaben betraut werden. Bei der Ausführung dieses an sich richtigen Grundsatzes hatten sich im Laufe der Jahre Härten ergeben, die Abhilfe heischten und endlich dazu führten, daß der bisherige Weg ganz verlassen und, entsprechend dem nivellierenden Zuge der Zeit, das System der Alterszulagen eingerichtet wurde, wonach von jedem Unterschiede der Arbeit abgesehen und alle Arbeiter gleichmäßig, nach Zeit, nicht nach Leistung, gelohnt werden. Die Abschaffung dieses neuen Prinzipes zu fordern hätte im gegenwärtigen Augenblick, wo man gerade dabei ist es auch auf alle anderen Zweige des Beamtentums auszudehnen, wenig Sinn. So seltsam sich in einem altmonarchischen Staate diese sozialdemokratische Erfindung ausnimmt, so ist doch bei den zur Zeit in unserer Finanzverwaltung herrschenden Anschauungen keine Hoffnung auf baldige Umkehr. Auch läßt sich nicht verkennen, daß als erste Grundlage des Besoldungsplanes in einem so ungeheuren, unübersehbaren, unpersönlichen Gemeinwesen, wie der preußische Staat es geworden ist, das Anciennitätsprinzip seine Vorzüge hat; wenn es ein Übel ist, so ist es vielleicht ein notwendiges Übel. Nur darauf müßte man bedacht sein — und das ist eine praktisch erfüllbare Forderung — seine Starrheit zu mildern und die schlimmsten Verkehrtheiten, zu denen es führt, zu verhüten*), wenn nicht vollends, wie der Kultusminister mit Grund befürchtet, eine Prämie auf Mittelmäßigkeit und Bequemlichkeit gesetzt sein soll.

Deshalb empfehlen wir nach wie vor, die Funktionszulage — abzuschaffen; nicht, weil sie der Regierung zu viel Macht, sondern weil sie ihr zu wenig gibt. Für den Hauptzweck, um dessen willen der Verwaltung ein individualisierender Einfluß auf die Besoldung zustehen muß, für die Auswahl und Zusammensetzung der einzelnen

---

*) Das wirksamste Mittel hierzu wäre das in den „Blättern für höheres Schulwesen" kürzlich (1897 Nr. 6) von Richard Bünger vorgeschlagene, gegen das freilich der Herr Herausgeber protestiert hat, die Einführung mehrerer Gehaltsskalen, wie sie für die höheren Schulen der Hanse-Städte bestehen und sich bewährt haben. Aber der Übergang zu diesem System würde in die neuen preußischen Einrichtungen so tief eingreifen, daß wir nicht zu hoffen wagen, man werde sich dazu entschließen.

Kollegien, bietet die Funktionszulage keine Handhabe. In den Ausführungsbestimmungen zum Normaletat von 1892 hat sich der Minister leider nicht das Recht gewahrt, die 900 M. außer der Reihe zu verleihen, wodurch er im einzelnen Fall einen tüchtigen Mann an den Platz bringen könnte, an dem er ihn braucht. Tatsächlich wird die Funktionszulage doch nach dem Alter gegeben; es besitzen sie so ziemlich alle, die dreizehn oder mehr Dienstjahre haben, so daß von einer Belohnung hervorragender Leistungen gar nicht die Rede sein kann. Darauf hat am 5. Mai ein freisinniger Abgeordneter, selbst Oberlehrer, richtig hingewiesen. Nur in seltenen Ausnahmen wird die Zulage einmal versagt; und das ist, obwohl es dem ursprünglichen Sinn der Einrichtung widerspricht, doch ganz natürlich. Denn eine humane Verwaltung wird sich jedesmal nur ungern zu einer Maßregel entschließen, die als Strafe empfunden wird. Viel bereitwilliger würde sie sein von einer diskretionären Befugnis Gebrauch zu machen, wenn diese positiver Art wäre. Und darauf müssen wir endlich hinauskommen.

Die Gehaltsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer werden ohnehin bald eine Revision nötig machen; bei dieser Gelegenheit könnte die Regierung auf die mißliebige und dabei praktisch unwirksame Funktionszulage getrost verzichten, indem sie die 900 M. gleichmäßig auf die neun Altersstufen verteilte, so daß künftig jeder, nachdem er einmal angestellt ist, in sicherem Aufrücken bis zu 6000 M. gelangen würde. Gleichzeitig aber müßte eine Summe im Etat ausgeworfen werden, die groß genug wäre, um der Hälfte aller Oberlehrer 600 M. über den Altersanspruch hinaus zu geben; und diesen Betrag müßte die Unterrichtsverwaltung als Dispositionsfond in der Hand behalten, so daß es ihr völlig frei stünde, wann und auf welcher Altersstufe, ob sie auf einmal oder in Absätzen die Zulage erteilen wollte. In der Regel würde es da geschehen, wo ein Lehrer eine neue und schwierigere Aufgabe übernimmt, oder wo er an eine andere Anstalt versetzt wird, oder auch wenn es gilt ihn an seinem Platze zu halten. Erst so würde der Staat wieder in die Lage kommen, mit den städtischen Verwaltungen erfolgreich zu wetteifern, denen niemand das Recht verkürzt hat außerordentliche Zulagen zu erteilen, und die dadurch auf bestem Wege sind, überall die begabtesten und bewährtesten Lehrer an ihre Schulen herüberzuziehen. —

Die hier entwickelten Gedanken sind die eines Ketzers und werden auch bei den Lesern dieser Blätter auf vielfachen Widerspruch stoßen; trotzdem sind sie zum Besten unseres Standes niedergeschrieben. Man hat statistisch festgestellt, wie viel, d. h. wie wenig Söhne aus sogenannten gebildeten Familien sich dem Lehrfache widmen. In das Bedauern darüber kann ich so ganz nicht einstimmen: für die frische Triebkraft in einem Berufskreise ist es kein Schade, wenn er nicht andauernd und hergebrachtermaßen zur regierenden Kaste gehört, sondern sich aus solchen Schichten des Volkes ergänzt, die noch mit dem wirklichen, erwerbenden, schaffenden Leben zusammenhängen, wo in den Familien noch nicht die ursprüngliche Anlage durch gelehrte Arbeit mehrerer Generationen erschöpft ist. Aber das wünschen wir allerdings, daß begabte, ehrgeizige, kraftbewußte junge Männer sich unserm Berufe zuwenden möchten. Die müssen zurückgeschreckt werden, wenn sie eine Laufbahn vor sich sehen, in der dem Verdienste kein Spielraum geöffnet ist, nach dem bitteren Worte des griechischen Helden: ἐν δὲ ἰῇ τιμῇ ἠμὲν κακὸς ἠδὲ καὶ ἐσθλός. Und noch aus einem andern Grunde müßten wir uns freuen, wenn die leitende Behörde in der Auswahl und Berufung der Lehrer größere Freiheit hätte. Dasselbe Jahr, in dem sie die Verpflichtung übernahm, alle geprüften Kandidaten — darunter manche, auf deren Dienste sie endgültig verzichtet zu haben glaubte — an ihren Schulen zu versorgen, ist auch das Geburtsjahr der neuen Lehrpläne mit ihren peinlich genauen Bestimmungen über das Verfahren im Unterricht. Kein Zufall. Wenn die Regierung das Recht hätte, zunächst die fähigsten Lehrer sich auszusuchen, es ihr möglich wäre, immer den rechten Mann an den rechten Platz zu bringen, so könnte sie das Weitere zum guten Teil eben den tüchtigen Männern überlassen; nun sie genötigt ist, alle anzunehmen und alle gleichmäßig zu verwenden, muß sie wohl oder übel die Arbeit im einzelnen durch umständliche Vorschriften regeln und mit steter Kontrolle überwachen. Möchten beide Teile bald die Freiheit wieder erlangen, die sich gegenseitig bedingt, eben die Freiheit, die sie Jahrzehnte hindurch zum Besten unseres Volkes gebraucht haben und ohne die auf die Dauer nichts Herzhaftes geschafft werden kann.

Flensburg.

X.

Hochschulfragen.

[Preußische Jahrbücher Band 98 (1899), S. 346—351.]

A. Riedler, Unsere Hochschulen und die Anforderungen des zwanzigsten Jahrhunderts. Berlin (A. Seydel) 1898. 120 S. Groß-Oktav. M. 1,00.

Derselbe, Die technischen Hochschulen und ihre wissenschaftlichen Bestrebungen. Rede, zum Antritt des Rektorates der Kgl. Technischen Hochschule zu Berlin gehalten am 1. Juli 1899. 17 S.

Vor acht Jahren erschien eine inhaltreiche und verdienstliche Schrift eines inzwischen verstorbenen Beamten der Bauverwaltung, Egon Zöller: „Die Universitäten und technischen Hochschulen", auf die wir in den Preußischen Jahrbüchern (Bd. 67 S. 718 f.) aufmerksam gemacht haben. Riedler behandelt ein ähnliches Thema, ohne übrigens von seinem Vorgänger Notiz zu nehmen. Sein Buch ist im Kreise der Fachgenossen viel gelesen und besprochen worden; es verdient aber auch darüber hinaus bekannt zu werden. Fragen von allgemeiner Bedeutung werden darin zwar in ermüdender Breite, aber mit offenbarer Sachkenntnis erörtert, und mit entschlossenem Urteil, das denn freilich mitunter zu Konsequenzen führt, die den Widerspruch herausfordern. Eben jetzt hat der Verfasser durch seine frisch und flott gehaltene Rektoratsrede erneuten Anlaß gegeben, sich mit seinen Gedanken zu beschäftigen.

Die Grundlage, auf der das Ganze derselben beruht, ist eine lebhafte Überzeugung von dem hohen Werte, der der Berufsarbeit des Technikers zukommt. Daß ein Baumeister, um auch nur Ausreichendes zu leisten, während seiner Studienzeit viel mehr arbeiten muß als ein Philologe oder gar ein Jurist, kann wohl nicht bestritten werden. Und was die Dienste betrifft, die der Techniker für

die menschliche Gesellschaft leistet, so braucht man nur einmal sich der veränderten äußeren Bedingungen bewußt zu werden, unter denen heute im Vergleich etwa zu der Zeit vor hundert Jahren unser Leben sich abspielt, um den freudigen Stolz gerechtfertigt zu finden, der den Verfasser im Gedanken an seinen Beruf erfüllt. Wenn er in einzelnen Äußerungen dieser Gesinnung (S. 5 f.) über das Ziel hinausschießt, so ist das erklärlich; denn er steht im Kampfe gegenüber der zu geringen Achtung, die Staat und Gesellschaft der Arbeit des Ingenieurs zollen. Sollten die Züge von Gleichgültigkeit der eignen Verwaltung gegen hervorragende Verdienste, die Riedler (S. 65 f.) anführt, nicht vereinzelt dastehen, sondern Proben einer herrschenden Anschauungsweise sein, so versteht man seinen Unmut und — man lernt unsere Unterrichtsverwaltung schätzen. Weniger begründet scheint mir die Klage, daß auch die Gesellschaft für bedeutende Leistungen der Technik nicht genug Verständnis und Interesse habe. Es mag ja in verschiedenen Gegenden Deutschlands verschieden damit stehen; dann ist aber, was der Verfasser sagt, mindestens in dieser Allgemeinheit unrichtig: „Über den Zusammenhang der Ingenieurwerke mit der Kulturentwicklung weiß der Gebildete überhaupt nichts" (S. 45).

Eine andere Beschwerde, die er gegen die Gesellschaft erhebt, wird man anerkennen müssen: sie gibt noch immer der Universität und allem, was zu ihr gehört, einen Vorzug, der in den tatsächlichen Verhältnissen nicht mehr begründet ist. Riedler betont das Recht und den Adel der schaffenden Wissenschaft neben der forschenden. Wenn er sie sogar *über* jene stellen möchte, so ist das eben eine Übertreibung, wie sie der Eifer des Streites mit sich bringt, und ist ein Beispiel des so oft begangenen Fehlers, daß man meint, Dinge als größer und kleiner, besser und schlechter vergleichen zu müssen, die viel mehr der Art nach als dem Grade nach voneinander verschieden sind. Für die Eigenart des Universitätsunterrichtes zeigt der Verfasser nur mäßiges Verständnis, indem er gelegentlich (S. 92) verlangt, es müsse „eine scharfe Grenzlinie gezogen werden, um der bisherigen Vermengung von Forschung und Lehre vorzubeugen"; wogegen er das Wesen der technischen Berufsbildung vortrefflich schildert, als ein Charakteristisches dabei das „Bewußtsein der Verantwortlichkeit" hervorhebend, das sie im Menschen erziehe (S. 67).

Wenn Riedler für das äußere Ansehen seines Standes kämpft,

so ist dies nur Mittel zu seinem eigentlichen Zweck; es ist die notwendige Voraussetzung für das, was er erreichen will: Vermehrung und bessere Organisation der technischen Hochschulen. Dieser Zusammenhang ist einleuchtend. Die bestimmten Vorschläge aber, die nun in erster Linie gemacht werden, sind — zwar nicht an sich überraschend; denn Ähnliches hat man öfter gehört — aber als Folgerungen aus den vorher dargelegten Tatsachen und Zuständen etwas befremdlich. Es ist, als ob der Verfasser mit plötzlichem Ruck seine Haltung änderte, vor eben den Mächten, die er siegreich bekämpft hat, sich verneigte und bescheiden bäte, nun doch ihn und die Seinen freundlich aufzunehmen. Angenommen, die „allgemeine Bildung" dächte wirklich so geringschätzig von den Werken der Technik und ihren Schöpfern, wie Riedler meint, so wäre das eben nur ein Beweis mehr, daß die sogenannte allgemeine Bildung nichts taugt, daß wir ihr je eher je lieber den Laufpaß geben und uns bemühen sollen, eine Anzahl besonderer Bildungen an ihre Stelle zu setzen, unter denen denn auch der Gedankenkreis des Technikers und die Art, wie er die Welt ansehen muß, zu ihrem Rechte kommen würden. Statt dessen hält Riedler die allgemeine Bildung wie etwas an sich Gutes fest, hofft nur, sie so zu erweitern, und das heißt zugleich zu verdünnen, daß auch von den Berühmtheiten der Technik wenigstens ein wenig in ihr Platz finde (S. 20. 45). Von den Universitäten urteilt er nicht mit Unrecht, daß sie aus ihrer langen Geschichte manches Überlebte an Formen und Einrichtungen mitschleppen, wodurch es ihnen erschwert wird, den sich ändernden Bedürfnissen einer neuen Zeit recht zu genügen. Und doch weiß er für die technischen Hochschulen, die eben aus dem Leben dieser neuen Zeit erwachsen sind, nichts Schöneres zu wünschen, als daß sie als neue Glieder in den alten Organismus eingefügt werden (S. 75—81). Er plant eine Gesamthochschule mit etwa 12 Fakultäten, von denen die Hälfte auf technische Fächer kommen würde. In diesem Zusammenhange wird dann natürlich auch das Recht der Doktor-Promotion für die neuen Fakultäten gefordert. — Das Fehlen einer langen Tradition, die Voraussetzungslosigkeit des Schaffens ist zugleich ein Mangel und eine Stärke. Man sollte meinen, die Techniker würden lieber die Seite der Stärke hervorkehren, anstatt immer an den Mangel zu erinnern; sie müßten einen Stolz darin finden, etwas durchaus Neues,

Eigenartiges, Lebenskräftiges neben das alternde Gebilde der Schwesteranstalt zu stellen. Der Verfasser erwähnt diese Ansicht als eine unter seinen Berufsgenossen*) vertretene (S. 80), läßt aber erkennen, daß er selbst den anderen Weg, die Vereinigung mit der Universität, vorziehen würde.

Nur für den Fall, daß es dazu nicht kommen sollte, geht er auch auf jene Möglichkeit ein und gibt hier, wo es sich um die Ausgestaltung eines ihm vertrauten Instituts handelt, sehr praktische und beherzigenswerte Ratschläge. Er warnt davor (S. 94 f.), das Privatdozententum, so wie es sich an den Universitäten entwickelt hat, einfach herüberzunehmen, weil es, noch mehr als dort, für die technische Hochschule darauf ankommen müsse „wissenschaftlich hochstehende Kräfte aus der Praxis" zu Lehrern heranzuziehen. — Sodann protestiert er gegen den Versuch, an den man wohl gedacht habe, die Universitäten dadurch zu vervollständigen und zu modernisieren, daß einzelne Fächer, die ihrer Natur nach auf beiden Seiten Anschluß finden können (Geometrie, Physik, angewandte Chemie u. a.), von der technischen Hochschule abgesplittert und ganz mit der Universität verbunden würden. Dadurch würde man die Hochschulen der Techniker zu bloßen Fachschulen herabdrücken, während Riedler verlangt und in seiner Rektoratsrede aufs neue begründet, daß auch sie in ihrer Weise einen universalen Charakter tragen sollen. Deshalb empfiehlt er, ähnlich wie dies seinerzeit mit eingehenderer Begründung Zöller getan hatte, eine Befestigung und Erweiterung der hier und da schon mit dem Polytechnikum verbundenen allgemeinen Abteilung, die „mehr biete als das tägliche Brot der grundlegenden und Hilfswissenschaften"; hier sollen sich die Studenten über solche Gebiete orientieren können, die nicht zu ihrem eigentlichen Fache gehören, mit denen aber ihr Beruf sie in nahe Berührung bringen wird: Rechtskunde, Staatswissenschaften, Hygiene, Volkswirtschaft u. a. Dem allen würden wir rückhaltlos zustimmen können, wenn der Verfasser nicht die Ungerechtigkeit beginge, eben die Verkürzung, die er von den technischen Hochschulen abwehren will, für die Universitäten

*) Einer derselben hat neuerdings den „Doktortitel der Techniker" abgelehnt, mit Gründen die den oben angedeuteten verwandt sind, und mit einer beinahe trotzigen Selbstachtung, vor der man Respekt haben kann. Sonntagsbeilage der Kölnischen Zeitung vom 8. Oktober 1899.

zu fordern (S. 92. 96); das darf natürlich nicht zugegeben werden. Es schadet ja gar nichts, wenn beide Anstalten, ungehindert und ohne künstliche Verschmelzung nebeneinander gestellt, in einem Teile der Gegenstände, die sie behandeln, übereinstimmen. Die Art der Behandlung wird dann eben verschieden sein und, indem sie von zwei Seiten her wirkt, um so kräftiger in den Stoff eindringen, wie sich das für Mathematik und Physik schon bisher genugsam bewährt hat.

Diese Möglichkeit des freien Wetteifers der beiden Schwesteranstalten auf einzelnen gleichartigen Gebieten möchten wir auch in bezug auf den dritten Punkt empfehlen, den Riedlers praktische Vorschläge betreffen, die Lehrerausbildung. Er will davon nichts wissen — was Zöller befürwortet hatte —, daß etwa für Gymnasial- und Realschullehrer das Studium in Mathematik und Naturwissenschaften der technischen Hochschule zugewiesen werde; aber für deren eigene künftige Dozenten fordert er (S. 93) einen gemischten Bildungsgang etwas komplizierter Art, ohne zunächst einen genaueren Plan dafür vorzulegen. Mir scheint, man müßte sich hier wie anderwärts vor zu vielem Reglementieren hüten und ruhig den Weg weiter gehen, den kürzlich die preußische Unterrichtsverwaltung, wenn auch erst mit ganz bescheidenen Ansätzen, beschritten hat: in der neuen Prüfungsordnung für das höhere Lehrfach (1898) ist den Kandidaten der Mathematik und der Naturwissenschaften gestattet, bis zu drei Semestern an einer technischen Hochschule zu studieren. Wenn solche Freizügigkeit, in erweitertem Maße, herüber und hinüber zugelassen wird, so werden sich gegenseitige Anregung und fruchtbarer Austausch von Gedanken und Anschauungen von selbst einstellen*).

Erwähnt sei noch, daß Riedler zum Schluß auch die äußerlich dringendste Frage, die der Neugründung von technischen Hochschulen, umsichtig erörtert. Er verlangt mindestens zwei für den östlichen Teil der Monarchie, eine in Danzig und eine in Breslau, und empfiehlt eine dritte, die er ebenso wie in Breslau mit der Universität vereinigen möchte, für Kiel.

Wir schließen hier zwei Reden an, in denen namhafte Vertreter der Universität, beide auf Riedlers Buch Bezug nehmend, verwandte Themata behandelt haben:

*) [Eine Gelegenheit zu anregendem Wetteifer bilden jetzt die Festreden beider Gruppen von Hochschulen; eine Probe dieser Art wird S. 129 kurz gewürdigt.]

Felix Klein, Universität und technische Hochschule. Rede, vor der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Düsseldorf am 19. September 1898 gehalten.

Wilhelm Waldeyer, Über Aufgaben und Stellung unserer Universitäten seit der Neugründung des Deutschen Reiches. Berliner Rektoratsrede, am 15. Oktober 1898 gehalten. Berlin (Aug. Hirschwald) 1898. 31 S.

Der Göttinger Mathematiker, selbst ein Kind der großen niederrheinischen Industriestadt, steht den Erfolgen wie den Forderungen der Technik mit vollem Verständnis gegenüber. Er erkennt an, daß die beiden Hochschulen gleichartige Anstalten sind und daß, worauf schon Riedler hingedeutet hatte, das Polytechnikum kaum in anderem Sinne eine Fachschule ist als die drei sogenannten oberen Fakultäten der Universität. Bei der vierten, der philosophischen, findet er allerdings ein Überwiegen des rein akademischen Betriebes, konstatiert aber mit Befriedigung, daß seit einiger Zeit eine Bewegung begonnen hat, die dahin geht, die Art, wie die künftigen Gymnasial- und Reallehrer wissenschaftlich ausgebildet werden, den Bedürfnissen ihres praktischen Berufes etwas mehr anzupassen. Klein sieht ein Mittel, durch welches die Professoren seines eigenen Faches, ebenso die der Geschichte, der Sprachen mit dem Leben des Berufes, für den sie doch vorbereiten sollen, Fühlung gewinnen, in den „Ferienkursen", die sich an mehreren Universitäten bereits eingebürgert haben*). Während er hier wünscht und hofft, daß die zu frühzeitige Spezialisierung, das einseitige Betonen der wissenschaftlichen Forschung, das der Freude am späteren Lebensberuf leicht schadet, durch praktische Rücksichten ergänzt werde, empfiehlt er umgekehrt den technischen Hochschulen die Einführung eines Spezialunterrichtes, der den tüchtigsten ihrer Zöglinge ähnliche Gelegenheit zu wissenschaftlicher Vertiefung und selbständiger Forschung geben soll, wie sie die Universität in ihren gelehrten Seminaren bietet. Auf diese Weise sollen beide Anstalten voneinander lernen und sich innerlich näher kommen.

*) [Seitdem ist diese Einrichtung gerade in Göttingen mit Eifer und Erfolg weiter ausgebildet worden. Klein selber wurde nicht müde, durch Wort und Schrift für einen lebendigen Gedankenaustausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu wirken. Vgl. besonders seine letzte Äußerung zur Sache, „Probleme des mathematisch-physikalischen Hochschulunterrichts", im Jahresbericht der deutschen Mathematiker-Vereinigung, Bd. XIV.]

Der Eindruck dieser durchaus gesunden, kurz und treffend begründeten Gedanken wird ein wenig dadurch beeinträchtigt, daß auch Klein zum Schluß, wiewohl nur zaghaft, für den Plan einer auch äußeren Verbindung der technischen Hochschule mit der Universität seine Sympathie zu erkennen gibt. Diese Wendung hängt wohl damit zusammen, daß er sich von dem Glauben an die Möglichkeit einer einheitlichen „allgemeinen Bildung" noch nicht ganz freigemacht hat. Er erzählt, daß vor dreißig Jahren der damalige oberste Beamte unseres Regierungsbezirkes ihm zu beweisen gesucht habe, es gebe zwei Arten höchster wissenschaftlicher Bildung, die technisch-naturwissenschaftliche und die humanistische; dagegen habe er nach Kräften protestiert. — Ob die Namen völlig zutreffend gewählt waren, mag zweifelhaft bleiben; noch mehr, ob die Zweizahl gegenüber der zunehmenden Fülle moderner Geisteskultur ausreicht: in der Hauptsache hatte jener Herr gewiß recht. Je mehr man die Selbständigkeit verschiedener „Bildungen" anerkennt, desto mehr wird gerade das erreicht werden, was Klein im Grunde wünscht: der Austausch fruchtbarer Anregungen zwischen den Nachbargebieten. Auch für die höheren Schulen, die an die Schwelle der Hochschule führen, läge die Rettung in solcher friedlichen Auseinandersetzung. So haben, um durch einen Vergleich zu sprechen, Preußen und Österreich einen förderlichen Bund erst schließen können, als sie nicht mehr in die enge Form einer gemeinsamen Verfassung gezwängt waren.

Der Ansicht, die wir vertreten, und auf die Kleins Gedanken hindrängen, steht Waldeyer mit bewußter Ablehnung gegenüber. Er will die Vergleichung auch nur der medizinischen Fakultät mit einer technischen Fachschule nicht recht gelten lassen. „Das Wesen der Universität liegt" seiner Meinung nach „darin, daß sie für *alle* gelehrten Berufe die grundlegende wissenschaftliche Vorbildung geben will und muß". Für die Zeit, in der die überlieferte Form der Universitäten begründet wurde, war das gewiß richtig. Seitdem aber hat sich das Gebiet der gelehrten Berufe und ihre Zahl erweitert; und ob sie immer noch alle auf der Universität ihre Vorbereitung finden, läßt sich nicht aus einer begrifflichen Definition, sondern allein durch Beobachtung der Tatsachen feststellen. Tatsache aber ist, daß der Architekt, der Maschinenbauer, der Bergmann für seine Arbeit nicht geringerer Wissenschaft bedarf als der Direktor einer chemischen

Fabrik, als der Arzt und der Amtsrichter, daß es also eine ganze Reihe durchaus „gelehrter“ Berufe gibt, für die man besondere Anstalten zur wissenschaftlichen Vorbildung hat einrichten müssen. Diesen modernen Hochschulen vermag Waldeyer von seinem Standpunkte aus nicht ganz gerecht zu werden.

Übrigens bildet in seiner Rede das Verhältnis der Universität zum Polytechnikum nur einen Teil des Themas. Er erörtert weiter, und zwar in vorurteilslosem Sinne, die Frage des Frauenstudiums und die Bewegung der University extension, die er in der modifizierten Form, die sie in Berlin angenommen hat, dem Interesse seiner Kollegen empfiehlt. Zuletzt geht er auf die akademische Selbstverwaltung ein, die neuerdings in Gefahr sei, von Regierung und Volksvertretung verkannt und deshalb verkürzt zu werden (S. 25). Waldeyer warnt vor solchen Versuchen mit erfreulicher Entschiedenheit. Und dabei wendet er sich nicht bloß gegen die politischen Mächte, die geneigt sein könnten in das Leben der Universitäten einzugreifen, sondern auch an seine Berufsgenossen, denen er zeigt, wie sie selber durch die Art ihrer Tätigkeit dahin wirken können, daß fremde Einmischung ausgeschlossen bleibe. Unter den beiden Aufgaben des akademischen Lehrers stellt er das Lehren dem Forschen voran: zum Forschen fühle sich ein jeder von selbst angetrieben; aber die Lehrarbeit sei „das mühsamere Werk, wenn sie mit dem ganzen Ernste und mit der vollen Hingebung durchgeführt wird, wie eine gereifte Hörerschaar und die hohe Aufgabe der Universität dies fordern“. Man wird kaum sagen können, daß diese Auffassung heute die herrschende sei. Sollte sie es wieder werden, so würde darin allerdings die beste Gewähr dafür liegen, daß nicht Außenstehende sich veranlaßt sehen, die Universität an die Dienste zu erinnern, die sie der Gesellschaft leisten soll und um deren Willen sie geschaffen worden ist.

Düsseldorf, 29. September 1899.

XI.

„Allgemeine Bildung."

[Mit Benutzung eines früher in Kiel gehaltenen Vortrags wurde dieser Aufsatz aus besonderem Anlaß gedruckt in der Halbmonatsschrift „Deutsche Stimmen". Köln, 15. Januar 1900. Am Anfang und am Ende sind jetzt einige Sätze in älterer Fassung wiederhergestellt.]

Das Charakteristische einer „höheren Lehranstalt" findet man darin, daß sie nicht auf einen einzelnen Beruf vorbereitet, sondern den Zögling mit allgemeiner Bildung ausgerüstet ins Leben entläßt. Der Kampf um die Gestaltung der höheren Schulen ist im Grunde ein Streit darüber, was zur allgemeinen Bildung gehöre; und darüber würde nicht soviel gestritten werden, wenn es etwas Einfaches und Leichtes wäre ihren Inhalt festzustellen.

Vor allem gilt es einen großen Gegensatz zum Austrag zu bringen, der die Fülle der Unterschiede freilich nicht erschöpft, aber doch für ihre Betrachtung einen Anhalt bietet. Er ist in der Natur unseres Zeitalters begründet und wird mit den Schlagwörtern historisch und modern, formal und real, Philologie und Naturwissenschaft von verschiedenen Seiten, aber immer mehr oder weniger schief bezeichnet. Junge Leute, die bestimmt sind, dereinst verständnisvoll und in irgendwie bevorzugter Lebensstellung an der Erhaltung und Weiterführung unserer nationalen Kultur teilzunehmen, sollen sie dadurch zu ihrer Aufgabe tüchtig gemacht werden, daß wir ihnen den Entwickelungsgang zeigen, durch den aus einfachen Ansätzen der jetzige Zustand allmählich erwachsen ist? oder ist es besser, statt des Längsschnittes einen Querschnitt zu geben, und darauf hinzuarbeiten, daß sie mit der Fülle geistiger Güter, die gegenwärtig die Welt besitzt, recht vielseitig und gründlich vertraut werden? Offenbar ergänzen sich diese beiden Wege gegenseitig; es wäre am besten, wenn wir beide

zugleich beherrschen könnten, um den Platz, an dem wir stehen wollen — in Deutschland, und am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts —, gewissermaßen unter zwei Feuer zu nehmen. Dies ist so einleuchtend, daß man sofort auch die weitere Forderung zugeben möchte: der Bestand an Kenntnissen, der die allgemeine Bildung ausmacht, muß aus allen Gebieten das Wertvollste enthalten, und er muß dann allen, die gebildet heißen wollen, gleichmäßig mitgeteilt werden; denn sonst wäre es ja nichts Allgemeines. Im Jahre 1895, bei der Stiftungsfeier des Ratsgymnasiums in Osnabrück, erbat Herr von Benningsen in einer Festrede die Mitwirkung der Staatsregierung dafür, daß die Einheit und Gleichheit der höheren Bildung gewahrt werde, damit man dem Ansturm der Sozialdemokratie standhalten könne; es sei „eine der größten und wichtigsten Aufgaben: eine harmonische gleichmäßige Kultur, die nicht zuviel aufgibt von der alten Kultur und vollkommen gerecht wird der modernen Kultur“.

Das klingt so schön, und so einfach. Und, was das Beste ist, es sind Zeiten gewesen, wo dies Ideal verwirklicht war; so z. B. als unser Nibelungenlied gedichtet wurde. 600 Jahre später sah die Welt schon ganz anders aus; und doch wie einfach war noch der Inhalt des geistigen Lebens im Vergleich zu jetzt! Alles was sich an Geschichte seit der französischen Revolution zugetragen hat, war da noch nicht: Napoleon, die Befreiungskriege, das zweite Kaiserreich, die großen deutschen Kämpfe, die Einigung Italiens, die Entwickelungen und Verwickelungen im Osten, und so vieles andere. Mindestens ebensogroß ist der Zuwachs an Gegenständen des Wissens im Bereiche der Naturforschung und der Technik, der Literatur und der schönen Künste. Wahrhaftig, wer sich die Aufgabe stellt, jetzt und für immer den Inbegriff des Wissenswertesten aus allen Zweigen menschlicher Tätigkeit mit seinem Geiste zu umfassen, dem muß zu Mute sein wie dem Verwalter einer öffentlichen Bibliothek, dem alle paar Jahrzehnte das Haus zu klein wird. Aber er kann es vergrößern, ein geräumigeres hinzufügen; läßt sich der menschliche Kopf ebenso erweitern?

Die Erfahrung spricht dagegen. Der Grundgedanke des Frankfurter Reformgymnasiums, alle wertvollen Bildungstoffe im Lehrplan einer einzigen Anstalt zu vereinigen, ist wahrlich kein neuer. Zwei Menschenalter hindurch (seit 1834) war die preußische Unterrichtsver-

waltung bemüht, im Gymnasium eine Schule lebendig zu erhalten, die, Altes und Neues vereinigend, allen Ansprüchen der Wissenschaft wie des praktischen Lebens zugleich gerecht würde. Und was ist das Ergebnis dieser Bemühungen? Der immer noch brennende Kampf unter den Schulreformern beweist allein schon, daß die Einheit des Bildungsideals, dem die Schule sich anpassen soll, in Wirklichkeit nicht existiert. Und wir brauchen nur mit offenem Auge in die Welt hinauszuschauen, um selber zu sehen, wie es eine „allgemeine Bildung" in dem vorher geschilderten Sinne längst nicht mehr gibt. Was uns entgegentritt im Staat und in der Gesellschaft, in Literatur und Kunst, im wissenschaftlichen wie im religiösen Leben, das ist nicht der Bestand einer inneren Einheit, sondern das Bild eines Organismns, der immer mannigfacher sich entfaltet, dessen Teile aus der Geschlossenheit des Keimzustandes hinausstreben, um selbständig weiterzuwachsen. Mag man sich über das Wachstum freuen oder es beklagen — die Tatsache soll man anerkennen. Man soll nicht meinen, der Staat könne dazwischentreten und mit Hilfe der Schule dem allen ein Ende machen; er brauche nur den gleichen Lehrplan für die ganze heranwachsende Jugend vorzuschreiben, und die verlorene Eintracht im Denken werde wiederkehren.

Betrachten wir doch etwas genauer die Gefahren, die dadurch beseitigt werden sollen! Am wenigsten dürfte man hier die Politik hereinziehen. Wenn es einmal dahin kommt, daß die Güter unserer Kultur gegen feindliche Mächte verteidigt werden müssen, so werden immer diejenigen am besten dazu helfen können, die am meisten tüchtige Kraft des Denkens und Wollens erworben haben; und dabei wird es ganz gleichgültig sein, ob sie alle dieselben bescheidenen Anfangsgründe in denselben vier Sprachen gelernt haben, ob der eine mehr mit alter, der andere mit neuerer Geschichte sich beschäftigt hat, dieser mit Kegelschnitten, jener mit der griechischen Tragödie vertraut ist. Auch die Hochschule braucht sich vor der verschiedenen Vorbereitung ihrer Studenten, die von manchen als ein großes Übel hingestellt wird, nicht zu fürchten. Wenn die jungen Leute nicht mehr mit der Illusion von der Schule entlassen werden, daß sie eine abgeschlossene, allgemeine Bildung bereits besitzen, sondern mit der Einsicht, daß es viele schöne und nützliche Dinge gibt von denen sie noch gar nichts erfahren haben, so werden sie viel eher geneigt sein, mit den Vor-

lesungen die sie hören über den Rahmen der eigenen Fachwissenschaft hinauszugehen. Für den akademischen Lehrer aber liegt in der Mannigfaltigkeit seiner Zuhörerschaft, so unbequem er sie zunächst empfinden mag, doch im Grunde ein Gewinn. Je weniger man das sichere Gefühl hat, daß es nur kurzer Andeutungen und feststehender Formeln bedarf, um in allen, die zuhören, die Vorstellungen und Erinnerungen zu wecken, an die man anknüpfen möchte, desto mehr wird man genötigt, in das Wesen der Sache hinabzusteigen und aus ihm heraus den Gedanken wie den sprachlichen Ausdruck immer aufs neue zu schaffen. Und das gleiche haben wir in erhöhtem Grade beim geselligen Gespräch. Man will uns bange machen, eine fruchtbare Unterhaltung werde nicht mehr statthaben können, wenn sich in demselben Kreise Männer zusammen fänden, die verschiedene Schulbildung genossen haben. Wenn das richtig wäre, so müßte ja schon jetzt der geistige Verkehr zwischen Männern und Frauen gehemmt sein; aber das Gegenteil ist der Fall. Gerade dieser Gedankenaustausch ist besonders erquicklich; denn hier müssen wir von vornherein die fachmäßigen Ausdrücke, manche angewöhnte Betrachtungsweisen beiseite lassen, um aus all der traditionellen Einkleidung das Eigentliche und Wirkliche hervorzuholen. So wirkt auch das Gespräch mit Ausländern oder mit Leuten, die in ganz anderen Verhältnissen und Anschauungen als wir aufgewachsen sind, immer erfrischend und fördernd, sehr im Unterschied von jenen herkömmlichen und allerdings bequemeren Unterhaltungen, die ein hundertmal gedroschenes Bildungsstroh, wie Paul Heyse es genannt hat, noch einmal dreschen und oft nur ein fertiges Frage- und Antwortspiel wiederholen, bei dem jeder im voraus weiß, was der andere sagen wird.

Es ist nicht anders; von der allgemeinen Bildung gilt, was Moltke vom ewigen Frieden gesagt hat: sie ist „ein Traum, und nicht einmal ein schöner Traum“. Im Mittelalter gab es eine natürliche Weltsprache, das Lateinische; heute hat man sich vergebens bemüht, mit Volapük oder Pasilingua ein gleich umfassendes Verständigungsmittel herzustellen. Aber die Kulturentwickelung, welche die europäischen Völker in einem Jahrtausend durchgemacht haben, ist an sich doch wohl etwas Erfreuliches; manches Gute mag sie zerstört haben, viel mehr hat sie geschaffen. Wenn man bedenkt, welche unendliche Fülle von Dingen es heute gibt, die gewußt werden können und

gewußt zu werden verdienen, wie verschwindend klein im Verhältnis dazu die Menge dessen ist, was ein einzelner, sei er noch so gescheit und fleißig, in seinen Sinn aufnehmen und innerlich bewältigen kann, so erscheint es geradezu als ein ungeheuerlicher Gedanke, daß aus einer Welt des Wissens ein knapper Auszug ein für allemal festgestellt und für alle verbindlich gemacht werden soll. Unerträglich eintönig und langweilig müßte, wenn es dahin käme, das Leben werden.

Wer etwa Mommsens Römische Geschichte und Rankes Deutsche im Zeitalter der Reformation mit Muße liest, hat nicht nur größeren Genuß davon, sondern gewinnt auch an historischer Anschauung und Urteilskraft unendlich viel mehr, als wer die Selbstüberwindung besitzt, Webers zweibändige Weltgeschichte von Anfang bis zu Ende durchzunehmen. Bei dem einen vollzieht sich unmerklich, mit eigener Kraft, eine Ausscheidung des Wichtigen aus der allgemeinen Masse; das ists gerade, was ihn fördert, und das so Erworbene geht von selbst in dauernden Besitz des Geistes über. Dem anderen wird das, was er festhalten soll, schon als fertiges Präparat eingegeben, unschmackhaft und unverdaulich. So ist es innerhalb einer einzelnen Wissenschaft, vollends nicht anders im großen, in der Vereinigung von ganz getrennten Gebieten. Denken wir uns einen Mann, der jährlich 200 Mark für Bücher ausgibt und dadurch allmählich eine kleine Bibliothek erwirbt. Er kann sich so einrichten, daß er aus allen Literaturen die berühmtesten Schriftsteller, aus den verschiedenen Wissenschaften die besten Handbücher zusammenbringt; ein anderer fragt vielleicht wenig nach solcher Gerechtigkeit, kauft und liest, was ihn interessiert, und läßt sich dabei durch den inneren Zusammenhang zwanglos von einem aufs andere leiten. Wenn wir nach 20 Jahren hinkommen und die beiden Büchersammlungen betrachten — die eine wird uns kalt lassen, weil sie nach Begriffen angelegt ist, die andere anheimeln, weil der Geist ihres Besitzers aus ihr spricht. Mit den Menschen ist es erst recht so. Wenn es dabei bleiben soll, daß von allem Nützlichen und Schönen jeder wenigstens etwas zu lernen habe, so muß, da die Welt zum Glück immer reicher und voller wird, die Auswahl sich immer mehr auf das Notwendigste vom Notwendigen beschränken: immer abgezogener, oberflächlicher, freudloser wird das werden, was man in der allgemeinen Bildung zu besitzen meint.

Überhaupt ist es doch eigentlich ein Widersinn, daß man Bildung als ein Stück Besitz betrachtet, das mitgeteilt und angeeignet werden könne. Keiner von uns hat Bildung, wir alle sind in Bildung begriffen: in Umbildung und Ausbildung, hoffentlich unser Leben lang, bis dann freilich die Jahre kommen, wo Rückbildung anfängt. Von einem Teile Deutschlands, der Denker wie Schiller und David Friedrich Strauß hervorgebracht hat, sagt man, daß dort die Männer erst mit vierzig Jahren klug werden; hätte nur jeder den Ehrgeiz, es hierin den Schwaben gleich zu tun. Je später eine Frucht reif wird, desto edler ist sie: Kirschen mag man in der ersten Zeit des Sommers naschen; im Herbst, wenn die Blätter fallen, werden die Trauben geerntet. Allerdings gibt es arme Leute, die schon vor dem dreißigsten fertig sind, die, wenn sie ihre Examina bestanden und den Amtseid geleistet haben, glauben, den Schatz an Kenntnissen und, was schlimmer ist, von Ansichten zu besitzen, mit dem sie fürs Leben auskommen sollen. Auch scheinbar Reiche hat man, wandelnde Konversationslexika, Leute, die von allem wissen, aber — nach Lagardes treffendem Ausdruck — ohne Rest aufgehen, wenn man mit der allgemeinen Bildung in sie hineindividiert. Für den lebendigen Menschen ist alles was er lernt, so gut wie das was er ißt und trinkt, ein Stoff, den er in sich verarbeitet, aus dem die Menge der angeborenen Organe Nahrung zieht, sich entwickelt, Gestalt gewinnt, und das heißt: gebildet wird. Da aber schon die angeborenen Kräfte und Triebe nicht bei zwei Menschen ganz die gleichen sind, vollends nachher Lebensgang und Beruf unermeßliche Unterschiede hereinbringen, so muß es genau genommen ebenso viele menschliche Bildungen geben, als es Menschen gibt.

Man braucht sich vor dem Gedanken nicht zu fürchten; die Wirklichkeit sorgt schon, daß er nicht übertrieben werde. Des Gleichartigen in uns und um uns ist immer noch genug, auch abgesehen von der verbindenden Kraft, die für große Gruppen in der Gemeinsamkeit des Berufes liegt. In den Lehren derselben Religion sind wir als Kinder unterwiesen, wir sind Deutsche, in einer Sprache redend; die Werke unserer großen Dichter wenden sich an jeden von uns gleich vernehmlich; gemeinsame geschichtliche Erinnerungen füllen unser Herz, gemeinsame politische und soziale Aufgaben lenken unser Streben in die Zukunft. Nur Kleinmut und Kurzsichtigkeit können

glauben, daß eine Kultur, die so gegründet ist, dem Zerfall entgegengehe, und daß der Staat mit seiner Schule eingreifen müsse, damit auch fernerhin die Menschen sich gegenseitig verstehen.

Viel eher tut das Umgekehrte not: bewußte Entwicklung zur Mannigfaltigkeit, Schutz und Pflege für lebensvolle Eigenart; denn die geht inmitten eines umfassenden Getriebes, wie unser öffentliches Leben ist, gar zu leicht verloren. Die Mächte, die uns einander ähnlich zu machen streben, sind doch keineswegs alle heilsamer Natur. Denken wir an die Schnelligkeit, mit der in unserer Zeit ein geprägtes Wort durch die Presse verbreitet wird, oder an die nivellierende Wirkung, die der gesellige Verkehr, zumal in den großen Städten, ausübt. Man trifft von ungefähr einen Bekannten, er erzählt von dem Ereignis des Tages, einem neuen Buch, einem Kunstwerk, einer Rede, die irgendwo gehalten ist; ebenso ein zweiter, ein dritter. Man hat noch nicht Zeit gefunden, sich selbst mit dem Gegenstande zu befassen; aber abends in Gesellschaft ist wieder davon die Rede: ehe man sichs versieht, hat man eine Ansicht, und bildet sich ein, es sei die eigene. In gewissen Kreisen wird es als beleidigend empfunden, wenn man jemandem sagt, seine Auffassung einer Sache sei „eigentümlich“. Nicht einmal ein Lob müßte es sein, sondern einfach das Natürliche und Rechte. Aber davon wollen wenige etwas hören, unter einem Geschlechte das die „allgemeine Bildung“ zu seinen Idealen rechnet.

Möchte es mir gelungen sein, demgegenüber den Wert der persönlichen Bildung in etwas helleres Licht zu rücken, daß im Leser die Lust geweckt wäre, mit gegen die herrschende Anschauung anzukämpfen. Leicht ist das nicht; gar zu fest anerzogen ist uns die Denkweise, dies oder jenes müsse man doch eben kennen, das gehöre zur Bildung. Aber wer selbst in seiner Art und auf seinem Felde etwas Rechtschaffenes erarbeitet hat, braucht, wenn er Fremdem begegnet, nicht beschämt zu schweigen, oder so zu tun als wisse auch er davon bescheid, sondern darf getrost sein Nichtwissen bekennen. Daß dieser „schöne Mut der Unwissenheit“, wie Treitschke ihn genannt hat, auch übel angebracht sein kann, daß zumal in den Verhältnissen der Schule es doch bedenklich wäre, ihn schlechthin als rettende Idee zu verkündigen, bedarf keiner Versicherung. Trotzdem kann und soll die Gesinnung, die sich in dem Worte ausdrückt, auch für die

öffentlichen Einrichtungen des Erziehungswesens nutzbar gemacht werden. Wie dies gelingen könne, das ist freilich ein großes Problem. Und so mag unsere Betrachtung mit einer Frage schließen, wie sie mit einer Frage begonnen hat. Wir gingen aus von dem Wunsche, zu erfahren auf welchem Wege man das Gut der allgemeinen Bildung erreiche; und wir sind dazu gelangt vielmehr zu überlegen: was können wir tun, damit wir von dem Übel der allgemeinen Bildung befreit werden?

XII.

Neue Schulreform in Sicht?

[Preußische Jahrbücher, Band 99 (1900) Heft 3.]

Vor einigen Wochen brachte eine angesehene Berliner Zeitung die Nachricht, die dann in der Presse viel besprochen wurde, daß an maßgebender Stelle eine abermalige Reform des höheren Schulwesens beabsichtigt werde. Bei dieser Gelegenheit wurde angedeutet, daß vor zehn Jahren die Initiative Sr. Majestät des Kaisers leider wirkungslos geblieben sei; diesmal solle nun Ernst gemacht werden. Dagegen erhoben die Verteidiger des Bestehenden das Bedenken, daß ja seit Einführung der neuen Lehrpläne noch keine neun Jahre verstrichen seien, daß es also in ganz Preußen nicht einen einzigen jungen Menschen gebe, der schon den ganzen Kursus nach der neuen Art durchgemacht habe; da sei es doch verfrüht, schon wieder ändern zu wollen. Wir können diesen Einwand, so triftig er auf den ersten Blick erscheint, doch nicht gelten lassen. Daß die sogenannte Reform von 1892 einen innerlich ungesunden Zustand geschaffen habe, dessen Unhaltbarkeit sich durch den Erfolg, d. h. durch den Mißerfolg, sehr bald herausstellen werde, ist auch von uns immer behauptet worden.*) Der Entschluß, einzugreifen, kann also an sich nur dankbar begrüßt werden. Aber wird wirklich der Eingriff diesmal zu einer Besserung führen? Wie stehen dafür die Aussichten?

Unter denen, die nach Reform verlangen, treten in erster Linie die Ärzte hervor mit der Behauptung, daß unsere Schulen an der Nervosität der Jugend schuld seien. In diesem Sinne sind auf den Naturforschertagen in Düsseldorf und München Verhandlungen geführt und Resolutionen gefaßt worden, nach denen man das Schlimmste nicht nur für möglich, sondern bereits für wirklich halten müßte.

*) [Vgl. den Aufsatz „Die neuen Lehrpläne“, oben Nr. V.

Zum Glück trugen die vorgebrachten Beschwerden doch sehr den Stempel der Übertreibung und vorschnellen Verallgemeinerung.*) Aber das darf uns nicht sorglos machen. Es gilt weiter zu beobachten und den Tatsachen, auch unerwünschten, offen ins Gesicht zu sehen. Nur das dürfen wir im voraus behaupten: wenn festgestellt werden sollte, daß die heutige Jugend in weitem Umfange mit „Neurasthenie" behaftet ist, und daß diese Schwäche gerade im Ringen mit den Anforderungen der Schule hervortritt, so würde damit noch lange nicht bewiesen sein, daß die Schule an dem Übel schuld sei. Tatsächlich fordern wir von unseren Schülern ein außerordentlich viel geringeres Maß häuslicher Arbeit, als wir selbst im gleichen Alter geleistet haben. Wenn also heute der Durchschnitt nicht mehr imstande sein sollte, ohne Schaden für seine Gesundheit dieses geringere Maß zu ertragen, so würde die Schule allen Dank verdienen, daß sie Anlaß gegeben hat, ein schweres Übel zu konstatieren. Für andere würde daraus die Aufgabe erwachsen, zu untersuchen, auf welchen Seiten des modernen Lebens die Gründe dafür liegen.

In sehr erwünschter Weise hat kürzlich eine Anzahl von Juristen den Schulfragen gegenüber Stellung genommen. Von Frankfurt a. M. aus wurde eine Petition von Richtern und höheren Beamten an das Königliche Staatsministerium gerichtet: „Bestimmung dahin herbeiführen zu wollen, daß auch das Zeugnis der Reife eines Realgymnasiums in Preußen zur Zulassung zum juristischen Studium berechtige." Sollte diese Bitte, die auch in anderen Provinzen Unterstützung gefunden hat, erfüllt werden, so würde sie die gleiche Bewilligung für das Fach der Medizin ohne weiteres mit sich ziehen und dadurch einen durchaus berechtigten Anspruch befriedigen helfen, den die Realgymnasien seit Jahren geltend gemacht haben, dessen Anerkennung aber bisher immer wieder versagt worden ist — übrigens nicht so sehr deshalb, weil auf seiten der Regierung die richtige Erkenntnis gefehlt hätte, als weil die Angehörigen des ärztlichen Standes selber sich gegen das Realgymnasium als eine Schule mit „minderwertiger Bildung" sträubten. Die Frankfurter Juristen haben das Verdienst, in der Abwerfung dieses Vorurteils kraftvoll vorangegangen zu sein. Und so dürfen wir vielleicht wirklich auf die baldige

*) Als Beispiel diene die Schrift von Professor Griesbach (Mülhausen i. E.), Hygienische Schulreform, Hamburg u. Leipzig 1899.

Beseitigung eines der schlimmsten Übelstände hoffen. — Aber eine Besorgnis taucht sogleich wieder auf. In den Schlußsätzen jener Bittschrift wird darauf hingedeutet, daß, wenn das Realgymnasium die erweiterte Berechtigung erhalten solle, doch wohl das Lateinische in seinem Lehrplan verstärkt werden müsse; und in ähnlichem Sinne hat sich am 13. Januar der Staatssekretär von Posadowsky im Reichstage ausgesprochen. Nichts Unglücklicheres könnte geschehen. Ganz abgesehen von der Störung, die der Lehrplan des Realgymnasiums durch diese neue Verstärkung eines Nebenfaches erfahren würde, so wäre damit der alte Zwiespalt sofort aufs neue eingeführt, nur an einer etwas anderen Stelle: Gymnasium und Realgymnasium wären gemeinsam die Bevorzugten; die Oberrealschule, deren Lehrplan von allen dreien den einheitlichsten Charakter trägt und den Geist unserer Zeit am deutlichsten zum Ausdruck bringt, wäre für absehbare Zeit in eine untergeordnete Stellung zurückgedrängt. — Inzwischen ist in der öffentlichen Diskussion der Gedanke angeregt worden, für das Lateinlernen der künftigen Juristen und Mediziner dadurch zu sorgen, daß man ihnen eine Nachprüfung in diesem Fache auferlege. Das wäre viel weniger schlimm. So bliebe doch der Lehrgang ungestört; und die Nachprüfung könnte in einigen Jahren ohne viele Weiterungen wieder abgeschafft werden. Denn ein Übel würde auch sie sein. Ein wirklich befriedigendes Verhältnis wird erst dann erreicht sein, wenn, was wir von jeher gefordert haben, alle drei Schulen vollkommen gleiche Rechte genießen.

Bei dem Eintreten für die Oberrealschule dürfen wir der Zustimmung einer dritten einflußreichen Gruppe gewiß sein, der Techniker, die eben jetzt mehr als früher in den Vordergrund gerückt sind und in dem Rektor der technischen Hochschule in Charlottenburg einen amtlich berufenen und für pädagogische Fragen lebhaft interessierten Wortführer haben. Nachdem im Herbst 1899 das Jubiläum dieser Hochschule Anlaß gewesen war, daß die Gleichberechtigung mit der Universität ausdrücklich anerkannt wurde, gab im Januar die vorgeschriebene Feier der Jahrhundertwende beiden Instituten eine schöne Gelegenheit, sich in freiem Wettkampf miteinander zu messen und zu zeigen, was eine jede für das Verständnis der Zeit und ihrer Aufgaben leisten könne. Und da kann man eigentlich nicht sagen, daß dieser erste Vergleich sehr zugunsten der jüngeren Schwester aus-

gefallen sei. Allerdings hatte die Universität eines ihrer hervorragendsten Mitglieder, den Philologen von Wilamowitz-Möllendorff, zum Redner bestellt*); aber daß dadurch die andere Hochschule von vornherein im Nachteil gewesen sei, wird niemand behaupten dürfen, da hier der Rektor, Geheimrat Riedler, selbst die Rede übernommen hatte. Wilamowitz schilderte in kurzen und kräftigen Zügen den gegenwärtigen Stand in der Entwickelung des geistigen Lebens. Was er sagte, machte den wohltuenden Eindruck von ernstem Freimut in der Beurteilung unserer Lage und zugleich von froher Zuversicht für künftige Aufgaben; dabei trug alles die frische Farbe einer bestimmten, gerade durch philologische Wissenschaft genährten Lebensanschauung. In der Riedlerschen Rede nahm eine bevorzugte Stelle der jubelnde Dank ein, den Seine Magnifizenz an Seine Majestät für die den Hochschulen bewiesene Gunst abstattete. Was außerdem gesagt wurde, war im wesentlichen polemischer Art: eine Verurteilung der „veralteten scholastischen Methode" des Unterrichts und die Forderung, daß statt dessen „Reife für die technische Richtung" das Ziel der höheren Schulen sein müsse. Den Versuch, die gegenwärtigen Erscheinungen des Kulturlebens vom Standpunkte technischer Wissenschaft aus zu würdigen, hat der Redner gar nicht gemacht**). In dem aber, was er nun tatsächlich vorbrachte, lag doch eine starke Ungerechtigkeit. Angenommen selbst, die Gymnasialbildung wäre so einseitig wie Riedler sie schildert, so kann die Hilfe doch nicht darin gefunden werden, daß man eine andere Einseitigkeit an die Stelle setzt. Beherrschung der Natur ist immer nur eine Aufgabe für menschliches Tun; die andere, ebenso wichtige, ist die, Menschen zu beherrschen und zu leiten. Das kann man nur, wenn man sie versteht; und zu solchem Verständnis helfen allein die Geisteswissenschaften.

Daß es unter den Schulmännern selbst nicht an solchen fehlt, auf deren Zustimmung Riedler sich berufen könnte, muß freilich zugegeben werden. Mit den Schriften von Arnold Ohlert, deren eine wir in den Preuß. Jahrbüchern (Bd. 87 [1897] S. 144 ff.) eingehend

*) „Neujahr 1900". Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

**) [Eben diese Aufgabe stellte sich Professor Kammerer in seiner Kaiser-Geburtstags-Rede (1903): „Ist die Unfreiheit unserer Kultur eine Folge der Ingenieurkunst?" Die interessanten Fragen, die dabei berührt wurden, veranlaßten mich zu einer ausführlichen Besprechung: „Die Unfreiheit des einzelnen innerhalb der modernen Kultur", Monatschr. f. höh. Schulen II (1903) S. 369 ff.]

besprochen haben, uns weiter zu beschäftigen läge kein Grund vor, wenn nicht der Beifall, mit dem sie in gewissen Kreisen aufgenommen werden, ein bedenkliches Symptom wäre. Er zeigt, wie weit nachgerade auch in die pädagogische Debatte schon die Unsitte eingedrungen ist, nicht nach den Gedanken zu fragen, die jemand vorträgt, sondern nur darauf zu sehen, daß er einen Parteistandpunkt reinlich und zweifelsohne mit Schlagworten vertritt. Nur so konnte es geschehen, daß die philosophischen Gemeinplätze, mit denen der genannte Verfasser seine neueste Broschüre ausgestattet hat, in Rezensionen als „lückenlose Beweisführung" gerühmt werden. Ohlert hält „Bildung" für gleichbedeutend mit dem Besitze „sachlicher Kenntnisse", und hat es von diesem Grundirrtum aus natürlich nicht schwer, die Behauptung abzuleiten, daß aller sprachliche Unterricht für die „Stärkung oder Übung der geistigen Kräfte" so gut wie nichts leiste. — Auf dem entgegengesetzten Flügel in der Gruppierung der Parteien stehen die Gymnasialmänner von der Richtung des Berliner Direktors Dr. Georg Schulze, der in der Versammlung in Bremen (1899) noch einmal dafür eintrat, daß eine Einheitsschule, die allen Anforderungen der modernen Kultur zugleich gerecht werde, möglich sei und aus dem jetzigen Gymnasium mit geringer Änderung seines Lehrplanes hergestellt werden könne. Diese Hoffnung war es, die zu dem Interim von 1882 und dem schlimmeren von 1892 geführt hat; durch sie sind die alten Sprachen am Gymnasium auf eine Hungerkost gesetzt, bei der sie nicht leben und nicht sterben können. Die Anhänger dieser Ansicht sind seltener geworden, bilden aber immer noch eine Partei, mit der gerechnet werden muß.

Fast könnte es scheinen, als sei die glückliche Mitte zwischen den Extremen bereits gefunden: in Frankfurt, in dem System der Reformschulen. Die scharfsinnige und besonnene Art, wie seit kurzem Direktor Ziehen die dort gemachten Versuche zu beschreiben und zu verteidigen unternommen hat*), ladet zu erneuter Auseinandersetzung ein, für die aber doch lieber ein anderer Platz gewählt werden mag. Hier nur einige Andeutungen.

1. Das Griechische beginnt am Frankfurter Gymnasium in Unter-Sekunda, dauert also vier Jahre anstatt, wie sonst, sechs. Es

*) Dr. Julius Ziehen: Der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbewegung. Leipzig und Frankfurt a. M. (Kesselringsche Hofbuchhandlung) 1900.

ist aber Tausend gegen Eins zu wetten, daß, sobald der jetzt versuchsweise eingeführte Lehrplan endgültig anerkannt ist, sich die Nötigung ergeben wird, den Anfang noch ein Jahr weiter hinauszuschieben; denn daß junge Leute mit dem „Abschlußexamen" ins Leben entlassen werden, nachdem sie ein Jahr lang die Anfänge einer Sprache gelernt haben, die ihnen dann für immer fremd bleibt, ist doch gar zu widersinnig. Soll künftig auch in drei Jahren dasselbe geleistet werden, wie anderwärts in sechsen?

2. Nicht die Frankfurter Schulmänner, aber das große Publikum, das für „die Reformschule" schwärmt, und die Stimmführer der Agitation in der Presse hoffen hier eine Einrichtung gefunden zu haben, die allgemein angenommen und zur Grundlage des ganzen höheren Schulwesens gemacht werden könne. Das ist aber unmöglich, weil die Durchführung des Frankfurter Systems äußerlich die Verhältnisse einer großen Stadt*) und innerlich das einheitliche Zusammenwirken eines auserlesenen Kollegiums voraussetzt. Beide Bedingungen zugleich werden immer nur ausnahmsweise erfüllt sein. Auch in Zukunft wird es nicht an solchen Lehrern fehlen, die als Mitarbeiter deswegen geschätzt werden, weil, wer in der Stunde nach ihnen unterrichtet, die Klasse hübsch ausgeruht vorfindet.

3. Und es ist sehr gut, daß es solche Lehrer gibt. Auf dem Wechsel von Anspannung und Nachlassen beruht die geistige Gesundheit der Schüler; mit lauter Kraftbrühe oder gar mit lauter Fleischextrakt kann man einen Menschen nicht ernähren. Das Bedenklichste an dem Frankfurter Lehrplan ist gerade der durch und durch intensive Betrieb, der für die behaglich breite Ausdehnung, in der die Hauptfächer des alten Gymnasiums wirkten, Ersatz geben soll.

An dem neuen Gymnasium, dem normal-preußischen, ist es übrigens in dieser Beziehung, im Prinzip wenigstens, nicht anders. Auch hier ist der Lehrplan künstlich so ausstudiert, daß er nur dann erfolgreich funktionieren kann, wenn alle einzelnen Glieder aufs Vollkommenste ineinandergreifen; das ist naturgemäß nur ausnahmsweise

*) [Dies ist doch nicht richtig; es würde nur dann einigermaßen zutreffen, wenn an jeder Stelle alle drei Zweige des Reformschulsystems vollständig ausgebildet sein müßten. Wo man hierauf verzichtet, da könnte es gerade für kleine Städte einen wirtschaftlichen Vorteil bringen, wenn alle höheren Schulen in den unteren Klassen übereinstimmten. Vgl. hierüber Nr. XXII, Absatz 4.]

der Fall. Auch in der Forderung, daß die Lehrstunden intensiv ausgenutzt werden und durch verbesserte Methode das wieder einbringen sollen, was durch verminderte Hausarbeit verloren geht, weisen die offiziellen Lehrpläne (S. 64) schon ganz in die Richtung, nach der man dann in Frankfurt weitergegangen ist. Sollte wirklich zu den Klagen über Nervosität, deren vorher gedacht wurde, gerade die moderne Schule einen Grund gegeben haben, so ist dies die Stelle, wo er liegen müßte.

Das geistige Leben der Menschheit ist so vielgestaltig und inhaltreich geworden, daß es unmöglich ist, alle seine wesentlichen Elemente in einen einzigen Lehrgang zusammenzufassen, wie dies in dem Gymnasialplan von 1892 und, nur mit etwas anderer Gruppierung, am Goethe-Gymnasium in Frankfurt versucht ist. Was statt dessen not tut, ist: volle Gleichberechtigung der verschiedenen Schulen, deren jede die Freiheit hätte ihren eigenen Weg zu gehen, ohne beengende Rücksichten auf einen fremden Lehrplan, dafür aber die Verpflichtung übernehmen würde, ihre eigenen Hauptfächer innerlich so auszubauen, daß von da aus ein lebendiges Verständnis für die mannigfaltigen Seiten menschlicher Kultur gewonnen werden könnte.*) Solche Reform würde für das Gymnasium eine Wiedergeburt bedeuten. Ob sie kommen wird? An richtiger Einsicht hat es den leitenden Männern in der Unterrichtsverwaltung auch früher nicht gefehlt. Hoffen wir, daß diesmal sich der Ernst und die Kraft dazugesellen, deren es bedarf, um alle Widerstände zu überwinden und das als recht Erkannte aus dem Gedanken in die Tat umzusetzen!

Düsseldorf, 22. Februar 1900.

---

*) [Andeutungen darüber, wie dies für das Gymnasium zu bewirken sei, gab meine eben damals bei L. Voß u. Cie. in Düsseldorf erscheinende Schrift: „Wie dient das Gymnasium dem Leben?“ Später erweitert unter dem Titel „Palaestra vitae“, Berlin 1902.]

XIII.

Finis Gymnasii.

Ein Warnruf in zwölfter Stunde.

[Preußische Jahrbücher, Band 100 (1900) Heft 3.]

Am 5. Mai hat von Berlin aus eine äußerlich imponierende Kundgebung für eine bestimmte Art von Schulreform stattgefunden. Die Mitglieder und Freunde von vier großen Vereinen hatten sich zusammengeschlossen, um zwei wichtige Forderungen gemeinsam zu vertreten: Gleichstellung aller neunklassigen höheren Schulen in allen äußeren Rechten, und Einführung eines lateinlosen Unterbaues, der für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule der gleiche wäre. Schon damals wurde berichtet, daß 12 000 deutsche Männer diese Forderung unterschrieben hätten; seitdem soll die Zahl auf 15 000 angewachsen sein. Es schien fast gewiß, daß die Pläne der Regierung sich in derselben Richtung bewegten, wenigstens was den zweiten Punkt, den verspäteten Anfang des Lateinischen betraf. Da brachten plötzlich, eine Woche nach jener Versammlung, mehrere Zeitungen, u. a. die „Tägliche Rundschau", über die Absichten der Regierung Angaben ganz anderer Art, die irgendwie in die Öffentlichkeit gedrungen waren. Danach sollte der Anfang des Lateinischen überall in Sexta gelassen werden; Gymnasium und Realgymnasium sollten bis Untersekunda einschließlich (anstatt, wie jetzt, bis Quarta) ganz den gleichen Lehrgang haben; erst in Obersekunda sollte in der einen Anstalt das Griechische, in der anderen das Englische einsetzen. Eine offiziöse Ablehnung dieses Planes, auf die man hoffen durfte, ist ausgeblieben*); nur die „Kreuzzeitung" gab, anscheinend aus guter

*) Die unbestimmt abwiegelnde Notiz von „unterrichteter Seite", die am 19. Mai 1900 in der „Täglichen Rundschau" erschien, kann doch nicht als Dementi angesehen werden.

Quelle, die Berichtigung, daß der gemeinsame Unterbau der beiden Anstalten bloß bis Obertertia reichen, die dritte fremde Sprache (Griechisch oder Englisch) in Untersekunda eintreten solle. Das scheint denn also wirklich geplant zu werden.

Als Grund dieses wunderlich ausgedachten, wohl von niemandem bisher empfohlenen Systems gab der Gewährsmann der „Täglichen Rundschau" an: daß für die Zöglinge des Realgymnasiums die Zulassung zum Studium der Medizin ermöglicht werden solle. Wir würden eine solche Motivierung fast noch mehr beklagen als die Maßregel selbst. Latein lernen, mehr Latein lernen, ist an sich gewiß etwas Gutes; wenn es aber nur deshalb am Realgymnasium verstärkt wird, damit diese Anstalt zu einer „erstklassigen" Schule werde, der man erweiterte Rechte zugestehen könne, so wäre das eine äußerliche Rücksichtnahme auf Standesvorurteile, die einer starken und einsichtigen Regierung nicht ganz würdig erscheint. Das Schwergewicht des Sprachunterrichts am Realgymnasium liegt naturgemäß in den neueren Sprachen, und diese müßten hier dem Latein zu Liebe geschwächt werden: das Englische würde zwei volle Unterrichtsjahre (Unter- und Obertertia) verlieren. Noch mehr in die Augen fällt der Schade, den die Oberrealschule erleiden würde. Diese Schule entspricht dem Charakter der modernen Zeit am vollkommensten, indem sie die alten Sprachen ganz ausschließt. Sie ist die einzige, die mit dem Gedanken Ernst macht, daß die Hauptquelle der Überbürdung in dem Vielerlei des Lehrplans liege; denn sie hat den Mut, sich mit zwei fremden Sprachen zu begnügen, während die beiden anderen deren drei nebeneinander betreiben. Vor 10 Jahren war es Theodor Mommsen, der auf diesen Punkt hinwies und die Oberrealschule gewissermaßen als Schule der Zukunft hinstellte. Jetzt soll sie, wenn auch nicht beseitigt, doch ganz in den Hintergrund gedrängt werden. Wir bedauern dies um der gesunden Gedanken willen, die ihrem Lehrplan zugrunde liegen, zugleich aber um des äußeren Friedens willen, der zwischen den drei höheren Schulen endlich einmal erreicht werden muß, und der für absehbare Zeit wieder zerstört wird, wenn man die Oberrealschule in einen erbitterten Kampf ums Dasein, und das heißt hier um Berechtigungen, hineindrängt.

Und welches Schicksal steht dem Gymnasium bevor, wenn die angedeuteten Pläne verwirklicht werden? Es klingt ja ganz schön,

was die Zeitungen berichten, daß das Lateinische „wesentlich verstärkt“ werden solle. Aber dieser Botschaft gegenüber wird wohl den meisten, die sie hören, der Glaube fehlen. Jedenfalls müßten erst bestimmte Zahlen bekannt sein, um wieviel die jetzigen 65 Lateinstunden*) des Gymnasiums vermehrt werden sollen, ehe sich darüber urteilen ließe, ob für den Betrieb dieser Sprache in der Tat etwas Wesentliches dabei gewonnen wird. Eins aber läßt sich schon jetzt sagen: auch eine wirksame Verstärkung des lateinischen Unterrichts würde nicht imstande sein, den Verlust zu ersetzen, den die Verdrängung des Griechischen mit sich brächte. In früherer Zeit, noch vor 100 Jahren, war es möglich, das griechische Altertum durch die Vermittelung des römischen kennen zu lernen. In Beckers „Erzählungen aus der alten Welt“ heißt Herakles Hercules, Kirke Circe, Odysseus Ulysses usw. Die lateinische Form der Namen, die sich in einzelnen Fällen bis heute erhalten hat, war der natürliche Ausdruck dafür, daß man gewohnt war, griechische Geschichte und Sage aus lateinischen Darstellungen und dementsprechend in römischer Auffassung und Beleuchtung kennen zu lernen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts ist das anders geworden. Eine griechische Altertumswissenschaft ist selbständig neben die römische getreten und hat sich gerade in denjenigen Zweigen besonders reich entwickelt, die es mit den realen Seiten des Lebens zu tun haben. Wirtschaftliche, politische, soziale Probleme, der Zusammenhang zwischen Landesnatur und Geschichte, die sich entwickelnden Formen des Erwerbslebens, die Entstehung des Geldes, das Aufkommen und der Wechsel staatlicher Einrichtungen: dies alles und vieles Ähnliche beschäftigt heute den Philologen, gerade wenn er die Griechen zu seinem Hauptstudium gemacht hat, aufs lebhafteste. Unsere Wissenschaft ist innerlich mehr und mehr realistisch geworden; und dieser Gewinn soll denn doch auch der Schule zugute kommen. Die Bedeutung von Kolonien für das wirtschaftliche Leben, die Gesetze, nach denen sie aufblühen und verfallen, kann man im Unterricht überhaupt nicht besser deutlich machen als an der Geschichte der griechischen Kolonisation. Andere Schulen mögen die Grundverhältnisse des menschlichen Lebens an anderen Stoffen und

*) Nach dem Lehrplan von 1892 sind es nur 62; aber die meisten Gymnasien haben von der inzwischen gewährten Erlaubnis Gebrauch gemacht, in den drei oberen Klassen je eine Stunde hinzuzufügen.

aus anderen Perioden kennen und verstehen lehren; soll es einen Lehrplan überhaupt geben, der dieses Verständnis aus dem Altertum herleitet, so muß in ihm die griechische Welt einen breiten und gesicherten Raum einnehmen. Unmöglich, zu denken, daß in unserer Zeit, ein halbes Jahrhundert nach dem ersten Erscheinen von Grotes Griechischer Geschichte, die geistbildende Kraft, die dem Griechentum innewohnt, durch einen noch so sehr verstärkten lateinischen Unterricht ersetzt werden könnte.

Aber das ist ja auch gar nicht die Absicht, wendet man ein; das Griechische soll nicht beseitigt, es soll vielmehr in den vier Jahren, die ihm gegönnt bleiben, erst recht gründlich betrieben werden. — Es gibt Leute, die so reden, und unter ihnen wohl auch ehrliche Männer, die wirklich so denken; aber irgendwelchen Wert hat diese Vertröstung nicht. Ob es — als eine Regel — möglich sei, bei 15jährigen Knaben die Elemente einer schwierigen fremden Sprache, die ein jüngerer mit Lust und im Notfall durch Zwang sicher erlernt, zu gründlicher Aneignung zu bringen, diese Frage kann hier ganz beiseite bleiben. Entscheidend ist eine andere Erwägung. Am Schluß der Untersekunda gehen jährlich nicht wenige Schüler mit dem Berechtigungsschein für den einjährigen Dienst ab; soll man diesen zumuten, während des letzten Jahres ihrer Schulzeit sich noch mit den Anfangsgründen des Griechischen abzuquälen, mit dem sie sich später nie mehr befassen werden? Das ist widersinnig. Und weil es das ist, so kann mit völliger Sicherheit vorausgesagt werden: ist nur erst das Griechische nach Untersekunda verschoben, so wird es wenige Jahre dauern, bis man sich durch die Macht der Tatsachen gedrängt sieht, es erst in Obersekunda anfangen zu lassen. Und daß mit einem dreijährigen Kursus nichts Ernsthaftes mehr geschafft werden kann, gibt schon jetzt jeder zu. Es wird dann also, in absehbarster Zeit, entweder ganz hinausgeworfen oder zu einem fakultativen Studium herabgedrückt werden. Und damit ist das Ende des Gymnasiums erreicht, mag auch der Name, auf moderne Schulen übertragen, weiter gelten. Wer nützliche Einrichtungen schaffen oder erhalten will, darf doch nicht bloß an heut und morgen denken, sondern muß fragen, zu was für einer Entwickelung er den Anstoß zu geben im Begriff ist. In unserm Falle läßt sich der schlimme Fortgang mit völliger Sicherheit vorauserkennen; eben dies ist für

mich von jeher einer der wichtigsten Gründe gegen den Lehrplan des Frankfurter Reformgymnasiums gewesen. Er gilt in verstärktem Maße gegen das, was jetzt als Programm der Regierung bekannt geworden ist; denn was in Frankfurt aus dem verspäteten Anfang des Lateinischen sich mit Notwendigkeit ergab, die Verkürzung des griechischen Unterrichts, das erscheint hier ohne jeden Zusammenhang, als ein Hieb gegen die Wurzel des Gymnasiums, der durch nichts anderes motiviert sein kann als durch das Andringen mächtiger bildungsfeindlicher Elemente, denen Widerstand zu leisten unsere Regierung zu schwach wäre.*)

In den Kreisen der Schulmänner wird man die neue Maßregel, wenn die Regierung wirklich damit hervortreten sollte, gar nicht verstehen. Freilich wird es auch diesmal nicht an gefälligen Leuten fehlen, die in Fachzeitschriften oder Tagesblättern nachzuweisen unternehmen, daß es gar nicht so schlimm sei, und daß, wenn sich nur die Lehrer in den neuen Lehrplan hineindächten, mit ihm dasselbe, wo nicht gar Besseres erreicht werden könne als mit dem früheren. Andere wird es geben, die von vornherein auf Kritik verzichten, weil sie gewohnt sind, die Summe ihrer Pflichten und Rechte aus dem Beamtenverhältnis abzuleiten; sie können sich kaum beschwert fühlen, wenn durch geänderte Bestimmung ihnen aufgetragen wird, ein geringeres Maß griechischer Kenntnisse als bisher und dafür etwas mehr Wissensstoff in Deutsch, Geschichte und Geographie den Schülern zu übermitteln. Aber nun sind doch auch solche Lehrer noch nicht ausgestorben, denen der innere Beruf wichtiger ist als die äußere Vokation; die nicht deshalb Latein und Griechisch lehren, weil der Staat sie damit beauftragt hat, sondern weil es sie drängt, Gedanken und Anschauungen, die in ihnen selbst lebendig geworden sind, zu verbreiten und vor allem für das heranwachsende Geschlecht wirksam zu machen; Männer, die — zwar in bescheidnerem Sinne, aber mit nicht geringerem Ernste der Überzeugung — das Bekenntnis aussprechen könnten, mit dem einst die Apostel ihren Feinden entgegen-

*) Am 22. April 1900 schrieb Dr. Friedrich Lange in der „Deutschen Zeitung": „Es handelt sich um den Austrag der Frage (für die wir nun seit 13 Jahren „und länger kämpfen), ob zur Sicherung unserer nationalen Errungenschaften und „unseres künftigen Weges in der Welt die Wertschätzung des klassischen Bildungs„stoffes in der Erziehung unserer gebildeten Jugend zurücktreten müsse oder nicht."

traten: „Wir können es ja nicht lassen, daß wir nicht reden sollten, was wir gesehen und gehöret haben.“ Ob ich recht habe mit der Hoffnung, daß unter den philologischen Lehrern diese Art noch immer die Mehrzahl ausmache, mag dahingestellt bleiben; eine Statistik darüber wird sich nicht leicht aufstellen lassen. Darüber aber kann kein Zweifel sein, welche Lehrer es sind, die den Geist der Jugend zu lenken, ihr Gemüt zu ergreifen vermögen, welche also es verdienen, von einer Regierung, der das Gedeihen der Schule am Herzen liegt, aufgesucht und in ihrem Wirken gefördert zu werden. Die Umgestaltung des Gymnasiums im Jahre 1892 hat umgekehrt die Folge gehabt, daß gerade diese eifrigen und tatkräftigen Lehrer zurückgeschreckt und gehemmt wurden. Es ist zu fürchten, daß die dadurch entstandene Verstimmung bis zur Erbitterung gesteigert werden würde, wenn die neue Verkümmerung des philologischen Unterrichtes, die uns jetzt droht, wirklich beschlossen werden sollte. Hier liegt eine sehr ernste Gefahr, die man an entscheidender Stelle nicht gering schätzen möge. Anordnen und, wenn es sein muß, erzwingen läßt sich ja vieles; aber eins wird nicht erzwungen, sondern, je mehr man den Lehrern einen Unterrichtsplan aufdrängt den sie selber für verkehrt halten, desto gründlicher wird es zerstört: das ist das Gefühl der Verantwortung für das Gelingen der eigenen Arbeit. Es kommt doch nicht darauf an, daß ein vorgeschriebenes Pensum nach einer vorgeschriebenen Methode heruntergearbeitet wird; das mag in anderen Berufen angehen, in unserem nicht. Nur ein Mann, der ganz von seiner Aufgabe erfüllt ist und alle Kräfte, die in ihm liegen, aufbietet, kann das Höchste erreichen. Schon seit 1892 konnte man es einem Lehrer kaum verdenken, wenn er sagte: „Ich tue Tag für Tag meine Schuldigkeit; was dabei herauskommt, ist nicht meine Sache.“ Es wäre ein verhängnisvoller Fehler, wenn man Maßregeln ergreifen wollte, die geeignet wären immer mehr tüchtige Männer zu solcher Mutlosigkeit hinzudrängen.

Nicht nur mit der Stimmung innerhalb des preußischen Lehrerstandes muß gerechnet werden, sondern ebenso sehr mit einer allgemeineren Unzufriedenheit, die draußen sich regt und nicht ohne Not genährt werden sollte. Die deutschen Mittelstaaten haben ein höheres Schulwesen, das in erfreulicher Blüte steht; wenn Preußen wirklich dazu schritte das seinige weiter zu „deformieren“, wie es ein kon-

servativer Abgeordneter nur allzu treffend genannt hat, so ist mit Sicherheit zu erwarten, daß die anderen Staaten sich dagegen sträuben würden dem Beispiel zu folgen. Die Haltung des bayerischen Landtages, besonders die Rede die der Präsident Dr. Orterer am 24. April in der Kammer der Abgeordneten gehalten hat, läßt deutlich erkennen, wie lebendig noch die Tradition von Friedrich Thiersch dort ist, wie hoch man den Wert der klassischen Bildung schätzt und mit welchem Mißtrauen man den schulpolitischen Experimenten des großen norddeutschen Staates zusieht. Nicht anders steht es im Königreich Sachsen; davon hat kürzlich ein Aufsatz des Leipziger Rektors Dr. Kaemmel in den „Grenzboten" Zeugnis abgelegt, der der preußischen Unterrichts-Verwaltung sehr unangenehme Wahrheiten sagte. Daß die Württemberger nicht gesonnen sind, um der deutschen Einheit willen ihre Klosterschulen und ihr Tübinger Stift zu ruinieren, bedarf keines Beweises; und wer wollte es ihnen verdenken, wenn sie an bewährten und heilsamen Einrichtungen zähe festhalten? So ist mit Sicherheit zu erwarten, daß, wenn die preußische Regierung den Wünschen der Schulreformer nachgibt, die Gründe der Uneinigkeit im Deutschen Reiche aufs bedenklichste vermehrt werden. Für die Freunde der bis vor kurzem auch in Preußen hochgehaltenen nationalen Erziehung liegt ja in der Aussicht auf den Widerstand der anderen Staaten ein Trost und eine vielleicht letzte Hoffnung; aber eine furchtbar ernste Sache wäre es doch, wenn durch einen Konflikt dieser Art das Gymnasium gerettet werden müßte.

Und warum das alles? Warum der erneute Angriff auf altererbte ehrwürdige Einrichtungen? Ehrwürdig nicht nur durch die lange Zeit ihres Bestehens, sondern vor allem durch den Segen, den sie gestiftet haben. Man antwortet: Die Stellung Deutschlands in der Welt, inmitten eines aufs äußerste gesteigerten wirtschaftlichen Wettkampfes, umringt von feindlichen Mächten, die es zu zermalmen und zu zerreiben streben, mache es notwendig, daß auch bei uns alle Kräfte zusammengerafft würden, die dazu beitragen können daß wir im Kampf ums Dasein uns behaupten. Das ist gewiß richtig. Aber zu diesen Kräften gehört doch auch die der Erziehung, und gerade der überlieferten, gymnasialen Erziehung. Die Mehrzahl der Männer, die 1870 unsere Truppen geführt und selbst auf den Schlachtfeldern Frankreichs geblutet haben, ist eben in dem Bildungsgange

groß geworden, den man heute als veraltet und unbrauchbar zuschließen will.

Wie seltsam der Widerspruch ist, in dem sich die Wortführer des jungen All-Deutschland gefallen, wird einem erst recht deutlich, wenn man sieht, wie die Angehörigen anderer Länder über unser Erziehungswesen urteilen. In einer Rede, die der englische Staatsmann Lord Rosebery, aus Anlaß der Einweihung eines neuen Rathauses in einer kleinen englischen Stadt am 23. Januar 1900 gehalten hat, suchte er seinen Zuhörern die Lehren deutlich zu machen, die aus dem Verlauf des Krieges in Südafrika gezogen werden könnten. Die Mißerfolge, die sein Vaterland Monate hindurch hatte hinnehmen müssen, schienen ihm durch Fehler des herrschenden Systems der Erziehung verschuldet zu sein. „So viel ist sicher," sagte er, „wenn wir Deutschland als Beispiel des entgegengesetzten Verfahrens „nehmen: Deutschland ist unendlich viel sorgfältiger und wissenschaft„licher in seinen Methoden als wir. Ohne dieses oder irgendein „anderes Land als Muster hinzustellen, glaube ich doch: wenn wir „uns die Lehren dieses Krieges, nachdem er beendet sein wird, recht „zu Nutze machen wollen, so müssen wir wissenschaftlicher werden in „unseren Methoden im Handel, in der Erziehung und im Kriege. „Wir sind nicht methodisch, wir sind nicht wissenschaftlich, wir sind „nicht auf gleicher Höhe mit den vorgeschrittneren Nationen der Zeit." Zu diesen more advanced nations of the day rechnete der Redner, ein erfahrener und praktischer Mann, eben unser Vaterland, dasselbe Land, in dem jetzt darangegangen werden soll, nach englischem Vorbilde, mit Hervorkehrung dessen was unmittelbar von heute auf morgen Nutzen bringt, die Ausbildung der Jugend umzugestalten, die überlieferte Weise der Erziehung aber als allzu theoretisch und für die realen Aufgaben des Lebens unwirksam abzuschaffen.*)

Wie man zu so falschen Urteilen und so verkehrten Forderungen hat kommen können, wäre unbegreiflich, wenn nicht leider der Grund

*) [Die Gedanken des englischen Politikers sind hier nicht ganz richtig verwertet, wie Adalbert Wahl, „Das englische Beispiel in Sachen der höheren Erziehung" (Preuß. Jahrb. Bd. 101, Juli 1900, S. 144ff.) nachgewiesen hat. Er führt aus, gerade die Vorbildung durch classics sei in England das Herrschende, auch für Verwaltungsbeamte; was Rosebery vermisse und wünsche, sei die in Deutschland so viel stärkere fachwissenschaftliche Ausbildung, die auf unmittelbar verwertbare Kenntnisse hinarbeite.]

deutlich genug sich erkennen ließe. Die herrschende Abneigung gegen das klassische Altertum, zumal gegen eine Erziehung die dort ihre Nahrung schöpft, hängt mit dem gesamten Charakter unseres Zeitalters eng zusammen. Als eigentlichen Inbegriff der Geistesrichtung, die mit dem Wiedererwachen der klassischen Studien aufkam, bezeichnete Jakob Burkhardt die Wertschätzung und Ausbildung der Persönlichkeit. Und so ist es immer geblieben. Wer Griechen und Römer mit wirklicher Hingabe studiert, muß notwendig von dieser Anschauung mit ergriffen werden: daß das eigentlich Wertvolle im menschlichen Leben die Persönlichkeit ist, und daß jeder einzelne, auch wenn er nicht zum Riesen oder Übermenschen geboren ist, doch das Recht und die Pflicht hat, alles, was an lebendigen Ansätzen in ihm liegt, zu frischer und freudiger Eigenart auszubilden. Davon will nun aber die moderne Gesellschaft, die überall auf Massenwirkungen ausgeht, nichts wissen; nur Nullen kann sie gebrauchen, die an irgendeine Eins angehängt eine große Zahl ergeben. Darum ist das Widerstreben der Generation, die jetzt lebt und den Ton angibt, gegen die ganze Ideenwelt des klassischen Altertums sehr wohl zu verstehen.

Aber jemehr man sie versteht, desto mehr muß man sie bekämpfen. Die Masse der Menschen schätzt naturgemäß immer das am geringsten, was ihr am meisten nottut; und das ist in unserer Zeit geistiger Uniformierung die Persönlichkeit. Daß die Stimmführer der öffentlichen Meinung sie unterdrücken wollen, ist natürlich, aber darum nicht weniger verwerflich. Die glänzendsten Errungenschaften der exakten Wissenschaft und der Technik können einem Volke nichts helfen, dem es an führenden Geistern fehlt. Wir dürfen überzeugt sein, daß die Männer, die an der Spitze unseres Unterrichtswesens stehen, dies selber erkennen; nur das Drängen der blinden Menge, die von einzelnen Fanatikern verleitet wird, schafft ihnen Unsicherheit. Eben deshalb ergeht an alle, die das Bessere sehen und wollen, unser Mahnruf, nun auch ihrerseits hervorzutreten und der Regierung zum Widerstande den Rücken zu stärken.*) Jeder einzelne trägt ein Stück

*) Es wird beabsichtigt, im Anschluß an die Versammlung des Gymnasial-Vereins, die am Pfingstdienstag in Braunschweig stattfindet, eine Erklärung zu veröffentlichen, die alle den inneren Bestand des Gymnasiums gefährdenden Reformpläne ablehnt und einen mindestens unverkürzten Betrieb der alten Sprachen fordert. Für diese Erklärung sollen nachher in großem Umfange Unterschriften

der Verantwortung. „Sie säen Wind, und Sturm werden sie ernten": so heißt es von den falschen Propheten. Aber wer möchte sich dabei beruhigen, daß er nicht mitgeholfen habe den Samen auszustreuen, wenn es doch seine Pflicht war, einzugreifen und hindern zu helfen daß die schlimme Ernte aufging!

Düsseldorf, 19. Mai 1900.

---

gesammelt und so eine Kundgebung geschaffen werden, die der vom 5. Mai wirksam entgegenarbeitet. [Dies ist geschehen. Die „Braunschweiger Erklärung" hat an der weiteren Entwickelung der Dinge einen nicht unwesentlichen Anteil gehabt. Bis zum Januar 1901 waren im ganzen 13988 Unterschriften eingegangen, die, zusammen mit einem Bericht über die vorbereitenden Arbeiten, von Gustav Uhlig und Paul Brandt veröffentlicht wurden. Bonn (Universitätsdruckerei von Carl Georgi) 1901.]

XIV.

Geistliche, Juristen, Ärzte gegenüber der Berechtigungsfrage.

Ein Versuch zur Verständigung.

[Preußische Jahrbücher, Band 101 (1900) Heft 2.]

Bis weit ins neunzehnte Jahrhundert hinein war es in Preußen dem jungen Manne, der eine Staatsprüfung bestehen und in eine öffentliche Tätigkeit eintreten wollte, frei gestellt, in welcher Weise er die für erfolgreichen Betrieb seiner Fachstudien nötige Vorbildung sich verschaffen wollte. Erst 1831 wurde für angehende Juristen, 1833 für evangelische Theologen, 1834 für Mediziner und Philologen die Forderung eingeführt, daß sie das Reifezeugnis eines Gymnasiums vorlegen müßten.*) In zwei Generationen hat sich seitdem diese Einrichtung durch Gewohnheit so befestigt, daß jetzt der Beschluß der Berliner Juni-Konferenz, den Zwang wieder aufzuheben und verschiedene Bildungswege als gleichberechtigt anzuerkennen, wie eine kühne Neuerung erscheint. Dieser Beschluß verspricht die segensreichsten Wirkungen, allen voran die, daß er der Schule die für ihre Arbeit so unentbehrliche Ruhe wiedergibt; er muß, wenn er ernstlich und ehrlich durchgeführt wird, den Frieden zwischen den verschiedenen Richtungen im Schulwesen herstellen und einen unerfreulichen Streit um äußere Vorzüge in fruchtbaren Wettkampf der Kräfte verwandeln. Schon jetzt liegen deutliche Anzeichen einer so günstigen Wendung vor. Die Braunschweiger Erklärung des Deutschen Gymnasial-Vereins

*) Genaueres hierüber findet man in „Staat und Erziehung" (Kiel und Leipzig 1890) S. 23 ff. [weiter ausgeführt in meinem Beitrag zu dem von Lexis herausgegebenen Sammelwerke „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen" (Halle a. S. 1902); das Kapitel trägt die Überschrift: „Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritte zur Universität"].

deckt sich der Sache nach vollkommen mit den Berliner Konferenz-Beschlüssen über das Berechtigungswesen; und daß man auch von gegnerischer Seite mit dem Zugeständnis des freien Wettbewerbes zufrieden ist*) und den früher gehegten Wunsch aufgibt, das Gymnasium zugleich im Innern, durch weitere Verkürzung des lateinischen und griechischen Unterrichtes, zu schwächen, zeigt ein unlängst erschienener, überraschend maßvoller Artikel von Dr. Friedrich Lange in der „Deutschen Welt" (8. Juli 1900).

Während so die ganze Bewegung in die besten Bahnen gelenkt ist, erheben sich, scheinbar plötzlich, neue Schwierigkeiten, die dahin führen könnten die preußische Unterrichtsverwaltung in ihrem Entschluß irre zu machen. Eine Reihe von namhaften Rechtsgelehrten, den Berliner Germanisten Otto Gierke voran, und von hochgestellten Richtern haben in der „Deutschen Juristen-Zeitung" (Nr. 11—13) Gutachten zu der Frage abgegeben, die fast alle darin übereinstimmen, daß die Zulassung der Abiturienten von Realgymnasien zum juristischen Studium abgelehnt wird. Dieselbe Tendenz hatte für das theologische Fach ein Beschluß der preußischen Generalsynode vom 2. Juli. Und zu gleicher Zeit mehren sich die Stimmen solcher Ärzte, die den Wert der „humanistischen" Vorbildung gerade für ihren Beruf betonen. So hat am 25. Mai der Ärztliche Bezirksverein München, im Anschluß an einen Vortrag von Professor Hans Buchner, seine Ansicht dahin ausgesprochen: „das Zeugnis der Reife von einem humanistischen Gymnasium soll auch ferner Vorbedingung für Zulassung zu den ärztlichen Prüfungen bleiben".

Wenn man sich erinnert, wie noch vor Kurzem von rechts und links auf die Gymnasialbildung gescholten wurde, und nun all die kräftigen Proteste für den Wert der Antike liest, so könnte man versucht sein sich eines eingetretenen Umschwunges zu freuen. Die Regierung aber, die doch wohl nur deshalb den realistischen Anstalten die äußere Gleichberechtigung zugestehen will, weil sie dies für das einzige Mittel hält um das Gymnasium in seiner Eigenart zu erhalten, könnte vielleicht noch einmal von dieser Maßregel absehen; ja sie müßte sich hüten eine Änderung einzuführen, die von den Vertretern der betroffenen Berufszweige selber gar nicht gewünscht wird.

*) [So sah es damals aus; bald genug ist es denn freilich anders gekommen.]

Verhängnisvoll im höchsten Grade wäre der Irrtum, wenn diese Auffassung, die auf den ersten Blick so einleuchtend erscheint, wirklich Platz griffe.

* * *

Man meint, es sei selbstverständlich, daß über die zweckmäßige Vorbildung für einen Beruf diejenigen das sicherste Urteil haben, die selber in diesem Berufe stehen. Durch die Erfahrung aber wird das nicht so ganz bestätigt; vor allem die Leidensgeschichte der preußischen Oberrealschulen spricht dagegen.*) Diesen war im Jahre 1878 das Recht gewährt worden, daß bei der Zulassung zu den Prüfungen für den Staatsdienst im Bau- und Maschinenfach ihr Reifezeugnis dem eines Gymnasiums oder Realgymnasiums gleichgeachtet werden sollte. Über diese Maßregel hatten sich der Minister der öffentlichen Arbeiten und der Kultusminister geeinigt; und das Abgeordnetenhaus schloß sich ihrer Auffassung an, indem es am 21. Januar 1879 über die dagegen gerichteten Petitionen mit großer Majorität zur Tagesordnung überging. Diese Petitionen waren von Baubeamten ausgegangen, die nicht etwa die sachliche Angemessenheit der Oberrealschulbildung für den künftigen Techniker bestritten — das hätte auch gar zu unglaublich geklungen —, aber sich dadurch beschwert fühlten, daß man von ihnen und ihren Berufsgenossen nicht eine ebenso vornehme allgemeine Bildung fordere wie von Juristen, Ärzten, Pastoren; darin sahen sie eine gesellschaftliche Herabminderung ihres Standes. Nach der anfänglichen Niederlage ging die Agitation in den beteiligten Kreisen weiter. Sie fand einen besonders charakteristischen Ausdruck im Jahre 1886 in zwei Thesen**), die von der 27. Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure angenommen wurden:

„1. Wir erklären, daß die deutschen Ingenieure für ihre all-
„gemeine Bildung dieselben Bedürfnisse haben und derselben Be-
„urteilung unterliegen wollen, wie die Vertreter der übrigen Berufs-
„zweige mit höherer wissenschaftlicher Ausbildung.

---

*) Das Folgende ist ausführlich dargelegt in Nr. I „Die Gefahr der Einheitsschule“.

**) Abgedruckt in Krummes Pädagogischem Archiv 28 (1886) S. 446.

„2. Der auf der Vergangenheit, auf der Erlernung der lateinischen „und griechischen Sprache beruhende und damit im Wesentlichen nur „für das Studium der Philologie und Theologie zweckmäßig angeordnete „Lehrplan des Gymnasiums gibt nicht eine den Bedürfnissen der Ge„genwart entsprechende allgemeine Ausbildung."

Die Ingenieure konnten entweder sagen: wir verlangen für unseren Beruf die Vorbildung, die seinen Bedürfnissen entspricht; oder: wir verlangen die gleiche Vorbildung wie sie andere Berufe haben. Aber sie forderten Beides auf einmal; d. h. sie wollten den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Das ging denn freilich nicht. So haben sie damals nur die eine ihrer Forderungen durchgesetzt, die ihnen am meisten am Herzen lag; und das war nicht sachgemäßere Vorbereitung auf das eigene Berufsstudium, sondern die Gleichstellung mit Juristen und Medizinern. Der Minister der öffentlichen Arbeiten fühlte sich verpflichtet, auf die Empfindlichkeit seiner Beamten Rücksicht zu nehmen. Als im Juli 1886 neue „Vorschriften über die Ausbildung für den Staatsdienst im Baufache" erschienen, wurde den Oberrealschulen das acht Jahre vorher verliehene Recht wieder entzogen, das sie dann bis 1892 entbehrt haben.

Wenn man diese frühere Entwickelung überblickt, so wird man etwas mißtrauisch in Bezug auf die unbedingte Sachlichkeit der Erwägungen, die den neuesten Protesten gegen den Zutritt der Realabiturienten zugrunde liegen. Daß auch hier Motive der Standesehre und des Standesvorurteils mitspielen, ist an sich wahrscheinlich; sie treten aber auch ganz offen hervor. Der Geschäftsausschuß des Deutschen Ärztevereinsbundes hat unterm 10. Mai 1900 an Reichskanzler und Bundesrat eine Eingabe gerichtet, die mit der Bitte schließt: „es entweder bei dem jetzigen Zustande zu belassen, oder, wenn denn doch eine Änderung eintreten solle, den Abiturienten des Realgymnasiums Zulaß zu allen gelehrten Ständen zu gewähren". Selbst Buchner, der in dem schon erwähnten Vortrage*) die Notwendigkeit der „humanistischen Vorbildung" mit beachtenswerten inneren Gründen zu beweisen unternimmt, leitet seine Ausführungen mit dem Zugeständnis ein: „Wir alle würden voraussichtlich einen großen Teil unserer Bedenken aufgeben, wenn die neue Maßregel

*) „Sollen die Mediziner an der humanistischen Vorbildung festhalten?" Sonderabdruck aus der Münchener medizin. Wochenschrift 1900 Nr. 23.

nicht nur auf die Mediziner, sondern auf alle Fakultäten gleichmäßig sich erstrecken sollte". Die meisten Ärzte bestreiten gar nicht, daß die Lehrstoffe des Realgymnasiums zur Vorbereitung auf medizinische Studien durchaus geeignet sind; sie sträuben sich nur dagegen, daß man ihnen eine Art von Studenten zuführe, die nicht zugleich für das juristische Studium als vollwertig angesehen würden. — Bei den Juristen selbst äußert sich das Standesbewußtsein in etwas anderer Form. Der Gedanke, daß man hinter Pastoren und Gymnasiallehrer nicht zurückgesetzt zu werden wünsche, ist wohl kaum geäußert worden; hier handelt es sich nicht um Gleichstellung mit anderen, sondern um Festhaltung eines Vorzuges. Es muß eine erstklassige Bildung und eine erstklassige Schule geben; die Richter müssen diese Bildung haben, also mit dem Zeugnis dieser Schule zur Universität kommen; als erstklassige Schule gilt nun aber einmal die, welche „Gymnasium" heißt: ungefähr so wird argumentiert. Unter den Gutachten in der Deutschen Juristen-Zeitung gibt das des Senatspräsidenten Fuisting (Berlin) dieser Anschauungsweise den unbefangensten Ausdruck. Er bekämpft den Gedanken, daß es eine „gesunde Mischung" geben würde, wenn die Angehörigen des Juristenstandes teils aus Real-, teils aus humanistischen Gymnasien hervorgingen, und sagt dabei: „Nach den bestehenden und nicht so „bald zu überwindenden Vorurteilen werden die humanistisch „Vorgebildeten nicht nur in ihrer eigenen Wertschätzung, sondern auch „in den Augen hervorragender Kreise des Publikums mehr gelten und „vornehmer erscheinen als die Realgymnasiasten." Damit ist ja ganz offen das Vorurteil der Gesellschaft als diejenige Macht bezeichnet, der sich die Reformpläne ernsthafter Männer zu fügen hätten.

Auf einen etwas anderen Boden stellen sich nun doch die meisten, die jetzt in dieser Frage das Wort ergriffen haben, Pfarrer und Ärzte so gut wie Juristen. Mögen auch vielfach irrationale Momente der beschriebenen Art mitgewirkt haben: daß läßt sich im einzelnen nicht nachweisen. Was vorliegt und gewürdigt werden will, sind doch eben sachliche Erörterungen. Die allgemeine Möglichkeit, daß hier und da Vorurteil und Standesrücksicht unbewußt geholfen haben sie hervorzurufen, soll uns von der Pflicht sachlicher Prüfung nicht entbinden, sondern erst recht dazu anspornen.

* * *

Am ehesten begreift man die Sorge der Mediziner. In ihrem Fachstudium liegt nichts, was auf eine Beschäftigung mit den alten Sprachen hindrängt. Der kindliche Einwand, daß man Griechisch lernen müsse um die technischen Ausdrücke zu verstehen, verdient keine bessere Widerlegung als den Hinweis auf jenen berühmten Chirurgen, der seinen Zuhörern den Begriff „Orthopädie“ durch Zusammensetzung aus ὀρθός und pes meinte erklären zu müssen, und dessen Wirksamkeit durch solches Beiwerk gewiß nicht gefördert, allerdings auch nicht geschädigt wurde. Der größte Teil desjenigen Wortschatzes, der in wissenschaftlichen Kunstausdrücken verwendet wird, ist einem, der an Homer und Platon Griechisch gelernt hat, fremd. Für das juristische Fach ist dieses Verhältnis von Gierke treffend bezeichnet, wenn er ausruft: „Welch unwürdiges Schauspiel, wenn der Klang der zahllosen technischen Ausdrücke griechischer Herkunft bei dem Rechtshörer nicht einmal mehr sprachliches Empfinden weckt!“ So ist es wirklich; mehr kommt in diesem Punkte nicht heraus. Aber nun darf man doch fragen, ob es ein würdiges Schauspiel sei, wenn um solches bescheidenen Erfolges willen die schönste Sprache und die edelste Literatur der Welt jahrelang zum Gegenstand widerwilligen Lernens gemacht wird.

Doch zurück zum medizinischen Studium! Kein Zweifel: wenn es den Realabiturienten geöffnet wird, so wird es bald Ärzte und wohl nicht ganz wenige geben, die weder Griechisch noch Latein kennen. Und darin läge ein Verlust zwar nicht an Vornehmheit, aber an Zusammenhang mit dem Geistesleben der Nation, in dem das Altertum doch immer noch einen gewissen Platz einnimmt. Auch von dieser Seite erscheint es deshalb notwendig, alle höheren Studien auf einmal freizugeben, damit in allen eine ähnliche Mischung entstehe und so die Verständigung zwischen den getrennten Berufen erleichtert werde. Dies ist vollkommen richtig. Auch wir sind immer für diese radikalste Forderung als die allein gerechte und heilsame eingetreten, und würden es sehr beklagen, wenn die Regierung, die ihr jetzt zuzustimmen scheint, sich doch noch dahin drängen ließe, einzelne Abstriche zu machen. — Doch eine andere, noch ernstere und innerlichere Gefahr ist, wie schon angedeutet wurde, von Buchner hervorgehoben worden. Er meint, eine einseitig naturwissenschaftliche Ausbildung müsse gerade dem Arzt schaden, der es doch auch mit der Seele des

Patienten zu tun habe; er müsse sie verstehen, um sie beeinflussen zu können. Dazu bedürfe es aber „einer Vorbildung, welche, wie die humanistische, geeignet sei, den Geist zum Verständnis fremder, fernerliegender Äußerungen der menschlichen Vernunft, wie sie in den antiken Sprachen und Literaturen enthalten sind, heranzubilden.“ Vortrefflich! Das ist ja gerade, was auch von unserer Seite immer zur Rechtfertigung des philologischen Unterrichts geltend gemacht worden ist.*) Aber es wird hier doch stark übertrieben. Was Buchner beschreibt, trifft auch auf den neusprachlichen Unterricht zu, den er gar nicht erwähnt, als trieben die realistischen Schulen nur exakte Wissenschaften. Englisch und Französisch stehen in jener psychologischen Wirkung hinter den alten Sprachen allerdings zurück; aber sie ist ihnen doch auch nicht fremd und kann auf einen recht achtbaren Grad gebracht werden, vorausgesetzt daß der Unterricht nicht nach der sogenannten Bonnenmethode erteilt wird. Goethe's Spruch „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen,“ benutze ich gern als Aufsatzthema, für das dann in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schülern der Stoff gesammelt und gesichtet wird. Das hatte ich vom Kieler Gymnasium her in bester Erinnerung, und machte nun hier den Versuch mit einer Realprima. Da gab es andere Beispiele und neue Gesichtspunkte; gefehlt hat es an beiden wahrlich nicht. Was Buchner an Befreiung und Schmeidigung des Denkens für den Arzt fordert, kann auch die Oberrealschule, sobald sie sich nur dieser Aufgabe bewußt wird, ganz wohl bieten.

Verwunderlich und kaum zu verstehen ist die Befürchtung einiger Theologen, die evangelische Kirche könnte an ihrem lebendigen Zusammenhang mit der heiligen Schrift Einbuße erleiden, wenn Real-Abiturienten zu diesem Studium zugelassen würden. Um solchen Schaden zu verhüten, hat die preußische Generalsynode am 2. Juli mit allen gegen eine Stimme eine Resolution angenommen, die ausdrücklich gegen die Absichten des Kultusministeriums gerichtet war. Es versteht sich doch von selbst, daß niemand Theologie studieren kann, ohne mit beiden alten Sprachen vertraut zu sein. Wer ohne solche Vertrautheit zur Universität käme und es doch mit dieser

*) [Z. B. in der Schrift „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer“, Berlin 1890; desgleichen in dem S. 132 erwähnten Düsseldorfer Programm und dem daraus entstandenen Buche.]

Wissenschaft versuchen wollte, würde durch die ersten Erfahrungen, die er macht, entweder zurückgeschreckt oder genötigt werden das Fehlende gründlich nachzuholen; und wem das gelingt, dem sollte man nicht die Tür verschließen, sondern eine Ehrenpforte bauen. Nur junge Männer von aufrichtiger Begeisterung und starker Willenskraft werden imstande sein diesen Weg zu gehen.

Wenn zwei angesehene Professoren der Theologie, ein Berliner und ein Greifswalder, trotzdem dahin zu wirken suchten, daß den Real-Abiturienten der Zutritt versagt werde, so fragt man erstaunt: ob sie denn zu der Wirkungskraft von theologischen Vorlesungen und Übungen so viel weniger Vertrauen haben als wir? Ein Vertreter unserer rheinischen Universität unternahm es vor der Synode eine ruhigere und tiefer gehende Auffassung der Sachlage zu entwickeln. Scheinbar erlitt er eine Niederlage; aber es war doch im Grunde sein Werk, daß der Beschluß, der zustande kam, an der entscheidenden Stelle sehr abgeschwächt lautete. „Generalsynode hält nach wie vor die Vorbildung durch ein humanistisches Gymnasium für die normale Voraussetzung des Studiums der evangelischen Theologie": so hieß es nun, während der Antrag von Kleinert, Cremer und Genossen verlangt hatte: „für eine wesentliche Voraussetzung."

Mit dem geänderten Text können auch wir zufrieden sein. Und die Mitglieder der Generalsynode werden vielleicht bei erneuter Prüfung selbst finden, daß sie, ohne es recht zu merken, doch eigentlich — und zwar mit Recht — die Absicht der Regierung unterstützt haben, den bisher einzigen Weg zum Ziele zwar als normalen bestehen zu lassen, daneben aber auch andere als mögliche zu eröffnen. In der klaren Erfassung dieses Verhältnisses ist die Menge der Theologen, die im Lande zerstreut leben, zur Zeit den Synodalen voraus; denn aus keinem Stande hat die Braunschweiger Erklärung mehr und eifrigere Förderer gefunden als aus dem geistlichen.

* * *

Die Gutachten der Juristen, deren zu Anfang gedacht wurde, sind geschrieben, ehe die Berliner Konferenz stattfand, aber erst nachher im Druck erschienen, so daß sie nun doch in der Öffentlichkeit als Widerspruch gegen die Beschlüsse der Konferenz wirken und verwertet werden. Drei Gründe sind es im Wesentlichen,

die dafür geltend gemacht werden, daß für die Zulassung zum juristischen Studium auch fernerhin das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums gefordert werde: 1. den künftigen Richtern müsse der Idealismus erhalten werden, der darin seine Nahrung finde, daß sie schon als Knaben angehalten würden, sich eingehend mit Dingen zu beschäftigen die zunächst keinen praktischen Nutzen versprechen (so Gierke, v. Bülow, Fitting); 2. ein erfolgreiches Studium des römischen Rechtes sei unmöglich, wenn der Student nicht eine genaue Vertrautheit mit dem römischen Altertum schon mitbringe; 3. der einheitliche Charakter des juristischen Standes würde verloren gehen, wenn sich in ihm Männer von verschiedenartiger Vorbildung mischten. Was ist von diesen Gründen zu halten?

1. Antike Sprache und Literatur sind gewiß vorzüglich geeignet, in dem Sinne zu wirken, den die Verteidiger des Idealismus wünschen; aber dazu gehört, daß sie mit Lust und ohne das drückende Gefühl äußeren Zwanges getrieben werden. Daß man die Jugend nicht selbst entscheiden lassen kann, womit sie sich gern beschäftigen wolle, ist freilich wahr; aber schlimm ist es, wenn sie in der Schule zu Studien genötigt wird, deren Wertlosigkeit sie zu Hause und in der Gesellschaft laut verkündigen hört. Männer, die so denken wie die Gutachter in der Juristen-Zeitung, werden ja auch künftig ihre Söhne aufs Gymnasium schicken und Griechisch lernen lassen; aber eben damit ihnen diese Möglichkeit erhalten bleibe, sollten sie darauf verzichten, dieselbe Schule und denselben Bildungsgang auch denen aufzudrängen, die sich dagegen sträuben. Ein geistiges Gut läßt sich nicht durch Gewalt mitteilen. Wie die Dinge jetzt tatsächlich liegen, wird der Segen, der auf einer von Nützlichkeit-Rücksichten freien geistigen Arbeit ruht, gerade den Primanern der Gymnasien am wenigsten zu Teil. Das Entscheidende sind eben — dahin hat es die Schulpolitik seit 1831 mit ihren Zwangsvorschriften gebracht — überall die Berechtigungen. Der größere Teil der Gymnasiasten lernt Latein und Griechisch nur um des nächsten, nüchtern-praktischen Zweckes willen: dasjenige Zeugnis zu erlangen, dessen er für seine weitere Laufbahn bedarf; und der größere Teil der Eltern schickt nur aus diesem Grunde die Söhne zu uns. So hat man den Idealismus hinausgetrieben, indem man ihn zwangsweise züchten wollte.

2. Wenn Mommsen schreibt (D. J.-Z. Nr. 12), die Kenntnis der alten Sprachen sei auf unseren Gymnasien „auch jetzt noch eine Realität“, so muß ich dem leider widersprechen: sie ist vielmehr eine Fiktion. Nur hervorragend begabte und eifrige Schüler bringen es wirklich zu einem Gefühl von Vertrautheit mit den beiden Sprachen und mit der darin lebenden Gedankenwelt; nur sie also kommen über den Punkt hinaus, wo die aufgewandte Arbeit anfängt sich zu belohnen. Die große Mehrzahl bleibt auf der Schule in dem Stadium fruchtlosen und freudlosen Abmühens stecken und besitzt nachher auf der Universität eben diejenige Bekanntschaft mit dem Altertum nicht, welche die Professoren der Rechtswissenschaft fordern und von früheren Zeiten her gewohnt sind vorauszusetzen. Das ist neuerdings vielfach ausgesprochen worden, auch in mehreren der hier vorliegenden Gutachten (Stölzel, Wach, Fischer). Woher kommt es aber? Durch die „Reformen“ von 1882 und 1892 sind die Zahl der Lehrstunden und die erlaubte Menge häuslicher Arbeit für Latein und Griechisch so verringert worden, daß mit dem Reste nichts Tüchtiges mehr geschafft werden kann.*) Zu dieser zweimaligen Verringerung aber war man eben dadurch genötigt, daß die äußere Vorzugstellung des Gymnasiums bewahrt und doch den Ansprüchen moderner und realistischer Bildung genügt werden sollte; hätte man sich entschließen können, diese Ansprüche — die doch einmal nicht aus der Welt zu schaffen sind, wenn anders die Welt fortschreitet — durch Freigabe der Berechtigungen zu befriedigen, so wäre es möglich gewesen, innerhalb des Gymnasiums die alten Sprachen lebenskräftig zu erhalten.

Diese Wechselbeziehung ist so deutlich, der Mißerfolg des bisherigen Verfahrens so greifbar, daß man meinen möchte, es sei, um durch Schaden klug zu werden, nicht nötig noch einen dritten Versuch zu machen. Wie er ausfallen würde, ist im Voraus klar. Buchner macht, um das Gut der humanistischen Bildung allen Medizinern erhalten zu können, den Vorschlag (a. a. O. S. 12), den Betrieb der alten Sprachen weiter etwas einzuschränken. Von den Juristen sagt Gierke (S. 242b), daß auch seiner Meinung nach „unser Gymnasial-

*) Dies ist keine neue und nachträgliche Behauptung. Daß es so kommen müsse, ist z. B. in dem Aufsatz über „die neuen Lehrpläne“ deutlich gesagt [oben Nr. V].

unterricht hinsichtlich der Einführung in das Verständnis der realen Welt manches versäumt habe und noch heute versäume". Und aus der gleichen Ansicht zieht ein anderer Verteidiger des Vorrechts der Gymnasien, Senatspräsident Bolze (Leipzig), den logisch ganz richtigen Schluß, daß es nötig werden könnte, um der verstärkten naturwissenschaftlichen Bildung willen die eine der beiden alten Sprachen, das Griechische, aufzugeben; aber dann müsse es an allen Gymnasien abgeschafft werden.

Dahin kommen wir wirklich; dahin waren wir im Begriff zu kommen. Denn im Frühling 1900 handelte es sich um nichts Geringeres als um Beseitigung des Griechischen, das an sämtlichen Gymnasien in die Stellung eines fakultativen Faches herabgedrückt werden sollte. Zum Glück hat die Unterrichtsverwaltung diesmal einen anderen Weg eingeschlagen. Anstatt durch neue Zugeständnisse im Lehrplan die äußere Stellung des Gymnasiums zu stützen, während es innerlich weiter ausgehöhlt würde, will sie ihm die innere Eigenart dadurch wiedergeben, daß sie seine äußeren Privilegien opfert. Ein höchst erwünschter Entschluß. So schlecht der Lehrplan von 1892 an sich auch sein mag, in diesem Augenblicke kam Alles darauf an, wenigstens ihn zu erhalten; wie er nachher durch Rückkehr zur Einfachheit und Verstärkung der alten Sprachen zu verbessern sein wird, ist eine spätere Sorge.

3. Ein mir befreundeter Jurist, Professor des römischen Rechtes an einer süddeutschen Universität, den ich gebeten hatte die Braunschweiger Erklärung zu unterzeichnen, schrieb, indem er es ablehnte, u. a. dies zur Begründung: „Soll ich im römischen Recht auf keinerlei „Verständnis mehr zu rechnen haben, wenn ich Beispiele aus Horazens „Satiren oder aus den Komödien des Plautus vorbringe? Soll ich „nicht mehr von Ciceros prozessualen Reden als von etwas sprechen „dürfen, was bekannte Klänge in den Zuhörern wachruft? Kann „man römisches Recht lehren, wenn ein großer Teil der Zuhörer in „der Geschichte der Zwölf Tafeln nicht mehr den wohlbekannten Ständekampf sich spiegeln sieht, in dem ersten römischen Rechtsschriftsteller „Ap. Claudius Caecus keinen Bekannten findet? Ich lese die römische „Rechtsgeschichte in Kürze, weil ich jetzt noch annehmen darf, daß ich „überall an eine bekannte Vorstellungswelt anknüpfen kann. Demnächst „müßte ich in aller Breite versuchen, die nötige Substruktion in all-

„gemeiner Kenntnis von Rom und römischen Dingen selbst zu geben.“ Diesen Befürchtungen gegenüber will ich nicht noch einmal hervorheben, daß die Bekanntschaft mit manchen der hier angeführten Dinge schon jetzt bei den Abiturienten, jedenfalls der preußischen Gymnasien, gering ist. Das soll ja gerade, wenn das Gymnasial-Monopol gefallen ist, besser werden; die Studenten werden wieder mehr Anschauung von römischer Geschichte und Literatur mitbringen, und werden sich dadurch um so merkbarer von denen unterscheiden, die von einer realistischen Anstalt kommen und die nötige Kenntnis des Lateinischen erst auf der Universität in einem besonderen Kursus erworben haben. Daraus entsteht für den Dozenten eine wirkliche Schwierigkeit, die sich später, ob auch in verringertem Grade, unter anderen Verhältnissen fortsetzt, wenn Männer von ungleichartiger Vorbildung amtlich zusammenwirken sollen. Hier geht in der Tat etwas Gutes verloren, ein behaglich gemeinsamer Besitz, an dem man sich gern erfreut und der überall eine bequeme Grundlage der Verständigung bildet.

Aber — bequem und behaglich ist das Leben heutzutage überhaupt nicht, und wird es immer weniger. Ein Verlust dieser Art muß eben ertragen werden, wenn er um wichtigerer Interessen willen unvermeidlich ist. Und hier steht das allerwichtigste Interesse auf dem Spiel, gerade das, welches den Verteidigern der Gymnasialbildung so dringend am Herzen liegt: daß der Zusammenhang der modernen Kultur mit der antiken lebendig bleibe, daß es auch in Zukunft unter unseren Gebildeten in allen Berufszweigen Männer geben soll, die diesen Zusammenhang vermitteln, Juristen die das Corpus Juris, Mediziner die Galen und Hippokrates lesen können und wirklich lesen. Für die Erfüllung dieses Wunsches wird gearbeitet, wenn für die Zulassung der Real-Abiturienten gearbeitet wird. Die Geschichte der preußischen Gymnasien im neunzehnten Jahrhundert ist wie eine Predigt über den Text: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren.“ Und heute steht es doch so: man kann entweder aufs Neue versuchen, ein gewisses, schon jetzt unzureichendes und noch immer mehr sich verdünnendes Maß von Bekanntschaft mit dem Altertum für alle Angehörigen dieser beiden Stände zu erhalten, oder, indem man hierauf verzichtet, für einen Teil von ihnen gründliche Kenntnis und wirksame

Vertrautheit mit der antiken Gedankenwelt wiederherstellen. Auf die eine Art kommen wir unmerklich, aber schon in absehbarer Zeit dazu, uns völlig von dem Boden loszulösen, auf dem unsere Kultur erwachsen ist; die andere sichert für immer die Brücken und Landstrecken, die hinüberführen. Die Wahl darf nicht zweifelhaft sein.

* * *

Zu diesem Ergebnis ist doch auch einer der Männer gelangt, die in der Juristen-Zeitung ihre Gutachten abgegeben haben, Oberverwaltungsgerichtsrat Schultzenstein (Berlin). Nicht mit leichtem Herzen, wie er selbst sagt und wie ihm jeder gern glauben und nachfühlen wird. In den Umwälzungen, die eine so mit sich selbst uneinige, gärende Zeit wie die unsrige bringt, bleibt es keinem, der an der Entwickelung seines Volkes Anteil nimmt, erspart, Verhältnisse und Einrichtungen schwinden zu sehen, die ihm teuer waren und unentbehrlich erschienen. Wir müssen uns damit trösten, daß im geistigen Leben wie in dem der Natur nichts abstirbt, ohne zugleich den Nährstoff für ein neues Wachstum abzugeben; wie dieses sich hervortut oder ankündigt, darauf wollen wir den Blick richten.

Die vorbereitenden akademischen Kurse in Latein und Griechisch, die den Real-Abiturienten geboten werden sollen, erscheinen auf den ersten Blick als Notbehelf, als dürftiges Surrogat für die gute und gründliche Bildung, die das Gymnasium einst gab. Sie können, wenn richtig angefaßt, zu einer sehr fruchtbaren Einrichtung werden und zu einer neuen Durcharbeitung des sprachlichen und literarischen Stoffes führen. Ob und wie weit z. B. das Griechische für den Juristen notwendig sei, darüber sind die Ansichten geteilt, auch bei den Verfassern der hier besprochenen Gutachten; manche, unter ihnen der ehrwürdige Gottlieb Planck (Göttingen), halten es für entbehrlich. Da kommt es wirklich auf eine Probe an; und zu der geben jene Kurse die beste, ja die einzige Gelegenheit. Bei der ganzen Veranstaltung kann doch, wie kürzlich in einem recht verständigen Artikel der Kreuzzeitung (23. Juni, Morgen-Ausg.) hervorgehoben wurde, nicht die Absicht sein, den Lehrstoff und Lehrgang des Gymnasiums in wenige Semester zusammenzudrängen

und als Abschluß dann eben die Leistungen zu fordern, die für unsere Abiturienten vorgeschrieben sind; damit wäre ja die alte Schranke nur an einer etwas späteren Stelle wieder aufgerichtet. Vielmehr wird es die Aufgabe sein, diejenigen Elemente der alten Sprachen, der antiken Kultur, der griechisch-römischen Ideenwelt herauszufinden, die zu den Studien der Ärzte und der Rechtsgelehrten heute noch lebendig wirksame Beziehungen haben. Das wird nicht auf den ersten Schlag, aber es wird allmählich gelingen, vorausgesetzt daß mit diesem Unterrichte Männer betraut werden, die selbst im akademischen Leben stehen, in stetem Verkehr und Austausch mit den Vertretern des Faches, für dessen Studium sie vorbereiten sollen, so daß sie imstande sind, den vielfach verschlungenen, zum guten Teil verborgenen aber im Innern mächtig wirkenden Zusammenhang heutiger Wissenschaft mit den Geisteswerken der Alten zu erkennen und herauszuarbeiten. Die aufrichtigen Freunde der „klassischen Bildung" können nur zufrieden sein, wenn dieser Nachweis in großem Maßstabe und vor aller Augen geführt wird.

Der Professor sodann, der verschieden vorbereitete Studenten sich gegenüber sieht, wird dies zunächst allerdings als eine Unbequemlichkeit empfinden; herabziehen zu lassen auf das Niveau eines populären Vortrages braucht er sich und seine Vorlesung dadurch nicht. Das anfängliche Hindernis kann auch hier zur Vertiefung führen. Das Hantieren mit fertigen Begriffen, die Redner und Zuhörer gemeinsam haben, mit Vorstellungen und Vorstellungskreisen, die nur leise angedeutet zu werden brauchen um sogleich ihre Wirkung zu tun, ist ja bequem und macht den Vortrag geläufig. Aber es liegt auch eine Gefahr darin: unmerklich bleibt man den Dingen selbst ferner, die man mit so vielen und vollkommenen Handhaben anfassen kann; durch die Fülle dessen, was Menschen über ein Problem der Wissenschaft gesagt und überliefert haben, wird leicht das Problem selber dem Verständnis oder doch der Aufmerksamkeit ein wenig verdeckt. Gegen diese Gefahr gibt es für den Gelehrten keinen besseren Schutz, als daß er auch einmal genötigt wird in der Darstellung seiner Wissenschaft von den gewohnten Voraussetzungen abzusehen. Jeder hat wohl schon erfahren, wie wohltätig dieser Zwang sich fühlbar macht, wenn er im Gespräch über Fragen seines Faches einem Manne

sich mitteilen sollte, der Verstand und Interesse entgegenbrachte, aber in anderen Gedankenkreisen zu Hause war. Eine ähnliche Förderung kann künftig das gemischte Auditorium dem akademischen Lehrer verschaffen.

Vollends aber im späteren Leben, im Zusammenwirken der Berufsgenossen wird sich der Zufluß eines neuen, anders gebildeten Elements segensreich erweisen; denn hier birgt die Gleichartigkeit der geistigen Atmosphäre, die ungestörte Vertrautheit des Milieus, in dem man sich bewegt, eine ernstere Gefahr in sich. Sie vermittelt dem einzelnen nicht nur Ausdrucksweisen und Denkformen, sondern damit auch fertige Anschauungen, die er nun, als wären es die seinen, weiter hegt und weiter gibt; so wird das Aufkommen selbständiger Auffassung und eigenartiger Persönlichkeit erschwert. Wo dagegen Männer verschiedener Geistesrichtung an gemeinsamen Aufgaben arbeiten, die sie natürlich von verschiedenen Seiten her ansehen, da gibt es, im Streit wie in freundschaftlichem Austausch, immer erneute Anregung zu gründlichem Durchdenken. Das ist nicht bloß Theorie, sondern schon durch die Praxis bewährt. An Doppelanstalten, die Gymnasial- und Realklassen nebeneinander haben, sind auch Lehrer vereinigt, die auf ungleichen Wegen zur Universität gekommen sind; und daraus erwächst denen, die an sachlicher Debatte Freude finden, nicht nur manche einzelne Belehrung, sondern auch grundlegender Gewinn für die Beurteilung allgemeiner Fragen: dies habe ich selbst an zwei Orten dankbar erfahren. Das gleiche aber läßt sich für jeden anderen Beruf erwarten. „Der Krieg ist der Vater aller Dinge", sagt Heraklit. Hier handelt es sich um den friedlichen Kampf der Gedanken und der Geisteskräfte. Er kann nicht anders als Gutes fördern; und in ihm werden die Kräfte, die aus der ewig jungen Welt des Altertums herstammen, sich jederzeit mit Ehren behaupten, ja aus scheinbarer Bedrängnis frische Nahrung ziehen.

Düsseldorf, 18. Juli 1900.

XV.

Der Sinn der neuesten Schulreform.

[Preußische Jahrbücher, Band 105 (1901) Heft 1.]

Das letzte Wort in der Schulkonferenz des Jahres 1900 hatte Theodor Mommsen, der als ältestes Mitglied der Versammlung in deren Namen dem Vorsitzenden für seine wohlwollende und energische Leitung der Geschäfte dankte. Dann fügte er hinzu: „Wir alle hoffen, daß unter der Leitung des gegenwärtigen Herrn Ministers die Wünsche, die er für das Wohl unseres Vaterlandes und unseres Schulwesens ausgesprochen hat, soweit es möglich ist, ihrem Ziele näher geführt werden." Diese bescheidene Hoffnung ist bereits in Erfüllung gegangen. Die Lehrpläne, die seit Ostern 1901 in Kraft sind, bezeichnen wirklich — zum erstenmal seit langer Zeit — einen Fortschritt zum Besseren; und auch in der Berechtigungsfrage hat man von maßgebender Stelle aus ernstlich begonnen den Bann der Tradition zu durchbrechen. Wenn das nicht mit einem Schlage ganz geschehen kann, so wollen wir nicht ungeduldig werden, sondern uns des immerhin schon Erreichten freuen. Das Interesse des vor Kurzem erst veröffentlichten Berichtes über die Verhandlungen*) bezieht sich naturgemäß nicht auf die Ergebnisse, die ja längst bekannt waren**), sondern zunächst auf die Frage: wie sind die einzelnen Beschlüsse zustande gekommen?

---

*) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten, herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Halle a. S. (Buchhandlung des Waisenhauses) 1901. XVI, 414 S.

**) Bald nach Weihnachten 1900 wurden die neuen Bestimmungen durch die Presse verbreitet. Anfang Juni sind dann die revidierten „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen, 1901" im Verlage der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle erschienen.

Der Gedanke, daß die Verleihung gleicher Rechte an die drei höheren Schulen die Rettung bringen müsse, lag diesmal sozusagen in der Luft. Gleich in der Eröffnungsrede des Ministers fand er seinen Ausdruck in der klaren Alternative von den zwei Wegen, auf denen man versuchen könne im Unterrichtswesen die modernen Bildungselemente mehr zur Geltung zu bringen: entweder durch Verstärkung dieser Fächer auf dem Gymnasium, oder durch „Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den realistischen Anstalten erworbenen allgemeinen Vorbildung". Auf der einen Seite „besteht die Gefahr", so führte Dr. Studt aus, „daß die Gymnasien alsdann ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr gewachsen sein und ihren humanistischen Charakter mehr und mehr einbüßen werden". Bei dem anderen Verfahren würden sie „ihr Monopol verlieren und an Zahl abnehmen; jedoch steht zu hoffen, daß sie dabei an innerer Kraft und Geschlossenheit in reichem Maße gewinnen, was sie an Umfang verlieren. Deshalb fragt es sich, ob es nicht empfehlenswert sein wird, den 1890 betretenen ersten Weg zu verlassen und den zweiten einzuschlagen." — Das ist genau die Auffassung, die wir in den „Preußischen Jahrbüchern" seit länger als einem Jahrzehnt vertreten haben. Als es zum erstenmal (1889) geschah, erregte der unerwartete Vorschlag bei der Realschulpartei zwar lebhafte Befriedigung, bei den Freunden des Gmnasiums aber ein fast allgemeines Schütteln des Kopfes. Das ist anders geworden. Am 6. Juni 1900 haben nicht nur die leitenden Männer der Unterrichtsverwaltung dazu geraten, durch Verzicht auf äußere Vorzüge das innere Wesen des Gymnasiums wiederherzustellen, sondern auch Oskar Jäger, der Führer der Gymnasialpartei, hervorragende Universitätslehrer des philologisch-historischen Faches wie Harnack und Wilamowitz, haben dafür gestimmt. Von den drei Stimmen, die in der Minorität blieben, war eine die Mommsens; und dessen Bedenken richteten sich ausgesprochenermaßen (S. 33) nicht gegen die Oberrealschule, die er ja schon 1889 als Schule der Zukunft bezeichnet hatte*), sondern gegen das Realgymnasium, dem der halbe Betrieb des Lateinischen die Möglichkeit nehme, in den neueren Sprachen Tüchtiges zu leisten.

---

*) In einem Briefe an den Herausgeber des Weidmannschen Schulkalenders. 1889/90. [Vgl. den im Anhang veröffentlichten Brief an den Verfasser des vorliegenden Buches.]

„Nach dem bedeutungsvollen Beschluß, der in bezug auf das „Berechtigungswesen gefaßt worden ist, tritt die Frage, ob es sich „empfiehlt einen gemeinsamen Unterbau der höheren Schulen einzurichten, ganz erheblich zurück, und zwar nicht nur an die zweite, „sondern man möchte sagen, an die vierte oder fünfte Stelle“: so erklärte Direktor Reinhardt selbst, als er zur Empfehlung des Frankfurter Lehrplanes das Wort nahm (S. 45). In gleichem Sinne sprach sich Geheimrat Albrecht von Straßburg aus (S. 53. 54); und die ganze Versammlung muß unter diesem Eindruck gestanden haben. Hier bewährte sich die Umsicht des Leiters der Verhandlungen, der die eigentliche Grundfrage zuerst zur Diskussion gestellt hatte. Nachdem diese einmal in freiheitlichem Sinne beantwortet war, konnte es eher gelingen, die nachfolgenden technischen Erwägungen von dem verdunkelnden Hintergrunde äußerer Rücksichten loszulösen und auf solche Gründe für und wider zu beschränken, die in der Sache selbst liegen. Denn darüber ist doch kein Zweifel, wenn es auch von manchen Anhängern der Reformpartei bestritten wird: was den Plan eines gemeinsamen Unterbaues populär gemacht hat, ist der in ihm ausgedrückte Widerspruch gegen die Zwangsgewalt des altsprachlichen Unterrichtes. War man bereit auf andere Weise diesen Druck zu beseitigen, so konnten die Billigdenkenden unter den Freunden der Neuerung — und zu ihnen gehört, wie sich auch diesmal zeigte, der Direktor des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt — gern dem alten Gymnasium das Leben und die Freiheit zur Betätigung seiner Kräfte gönnen. Infolgedessen blieb die Debatte über den gemeinsamen Unterbau diesmal frei von aller Schärfe; der Vorschlag, der wenige Monate vorher die größte Aussicht auf Verwirklichung zu haben schien, daß alle höheren Schulen der Monarchie nach dem neuen Plane umgestaltet werden sollten, wurde gar nicht mehr gemacht. Die These des Berichterstatters — Geheimrat Meinertz aus dem Kultusministerium — ging nur dahin, daß „einer zweckentsprechenden Weiterführung des gemachten Versuches nicht entgegengetreten werden“ möchte. Und das würde so zum Beschluß erhoben worden sein, wenn nicht zuletzt doch noch von zwei Seiten fremdartige Rücksichten in die an sich rein didaktische Erwägung hereingezogen worden wären: der Wunsch Geld zu sparen, den der Vertreter

des Finanzministeriums geltend machte, und die Klage, daß es den jungen Offizieren an Gewandtheit im Französisch-Sprechen fehle, die von militärischer Seite erhoben wurde (S. 61). Danach wurde am Ende der schließlich angenommenen These der Zusatz gemacht, daß „eine allmähliche Erweiterung des Versuches zu fördern" sei.

In der Reihenfolge der Beratungen folgte die Doppelfrage, ob das Griechische aus Untertertia nach einer höheren Klasse zurückgeschoben, und ob an Stelle des Griechischen das Englische als wahlfrei zugelassen werden solle. Durch prinzipielle Annahme des Frankfurter Lehrplanes wäre das erste im voraus entschieden gewesen; die Gefahr war nun abgewendet. Was einer der technischen Räte des Kultusministeriums in einem der Konferenz vorgelegten Gutachten (S. 270) ausgeführt hatte — die Tertia bedürfe dringend einer Entlastung — fand wenig Anklang; und mit Recht. Oskar Jäger konnte einfach konstatieren (S. 94): „daß von den „Übelständen, die angeblich der griechische Unterricht auf Untertertia „und Obertertia gehabt habe, der Belastung der Schüler usw., „ihm während seiner 35 oder 40 Jahre Schuldienst schlechterdings „nichts entgegengetreten" sei. Doch von anderer Seite her drohte dem Griechischen das Verderben, ὅθεν οὐκ ἔλποιό κε θυμῷ ἐλθέμεν. Wilamowitz hatte in einer ausführlichen, um Ostern 1900 gedruckten Denkschrift zu beweisen unternommen, daß sich mit einem auf vier Jahre beschränkten griechischen Unterrichte dasselbe, ja noch Besseres erreichen lasse als bisher in 6 Jahren.*) Erwünschtere Hilfe konnte den Feinden gar nicht kommen. Wenn ein berühmter Vertreter der klassischen Philologie so urteilte, so durfte sich niemand mehr dagegen wehren, daß die zwei Jahre geopfert wurden. War das aber erst einmal geschehen, so ergab sich von selbst, daß man den Untersekundanern, die mit dem Einjährigen-Schein abgehen wollten, nicht zumuten konnte vorher noch ein Jahr lang Griechisch zu treiben; ihnen mußte daneben das Englische zur Wahl gestellt werden: und so wäre das fakultative Griechisch und damit die

*) [Es war ein böser Zufall, der zum Verhängnis hätte werden können, daß gerade Wilamowitz sich für diesen Plan hatte gewinnen lassen, dessen tödliche Bedeutung er nicht durchschaute. Um so mehr Dank verdient es, daß er selbst nachher das Seine getan hat, um die schlimmen Folgen abzuwehren. Vgl. unten S. 175.]

Zerstörung des Gymnasiums fertig gewesen. Inzwischen war nun aber wohl Wilamowitz selber über die Verwertung, die sein Votum finden sollte, erschrocken. Er sagte in der Konferenz ausdrücklich, daß er nicht dazu raten wolle, den Anfang des griechischen Unterrichts über die Untertertia hinaufzuschieben (S. 89. 92). Und wenn die Entschiedenheit dieser Erklärung durch den Gedanken an das kurz vorher gegebene Gutachten etwas beeinträchtigt war, so berührte um so wohltuender der herzhafte Unwille, mit dem er den Hauptgedanken, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen, zurückwies: „Es ist mir gewesen, als käme Jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben." Vielleicht noch eindrucksvoller war die Art, wie Harnack über denselben schlimmen Plan geurteilt hatte (S. 80): „Wahlfreies Englisch einführen heißt „so viel als die Kenntnis der alten Kultur an den Gymnasien ab„schaffen und eine grammatische Behandlung, für diejenigen welche „Theologie und Philologie studieren wollen, an die Stelle setzen." Am Ende wurde mit allen gegen eine Stimme ein Protest beschlossen, den Wilamowitz formuliert hatte: „Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde." Gleichzeitig wurde einstimmig erklärt, daß es an anderen Schulen als denen des Frankfurter Systems nicht angezeigt erscheine, das Griechische über Untertertia hinauszuschieben. Diesen Beschlüssen entsprechen auch die seitdem erlassenen Verfügungen. Der Gymnasiallehrplan von 1901 bringt nicht die Wahlfreiheit zwischen Griechisch und Englisch; nur die Möglichkeit läßt er (S. 3) bestehen, die schon durch Ministerial-Erlaß vom 7. Januar 1856 anerkannt worden war, daß in Städten, die keine realistische Lehranstalt haben [sic], von Untertertia bis Untersekunda für das Griechische ein Ersatzunterricht eingeführt werde, innerhalb dessen dann natürlich auch das Englische seinen Platz hat.

Hiermit sind die grundlegenden der angenommenen Thesen erledigt. Was in den neuesten Lehrplänen noch besonders auffällt, die zahlenmäßige Verschiebung zwischen Latein und Französisch, beruht nicht auf Beschlüssen der Konferenz. Vom Französischen ist dort überhaupt nicht viel gesprochen worden; der Bemerkung des Generalleutnants v. Funck, daß die Abiturienten der Gymnasien im Gebrauch dieser Sprache nicht weit genug seien, gedachten wir schon.

Und es ist recht möglich, daß der in diesem Punkt erhobene praktische Anspruch bestimmend auf die endliche Gestaltung des Lehrplanes eingewirkt hat. In bezug auf das Latein am Realgymnasium hatte sich die Konferenz für eine ausdrückliche Warnung entschieden: „Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen.“ Allerdings ist diese Resolution nur „mit überwiegender Mehrheit“ und erst nach lebhafter Debatte zustande gekommen. An sich höchst beachtenswert war, was Geheimrat Hauck, Professor der Mathematik an der technischen Hochschule in Berlin, ausführte: das Latein bilde eine wesentliche Ergänzung in dem Lehrplan der realistischen Anstalten, weil es die Schüler nötige sich in eine fremde Gedankenwelt hineinzuversetzen, und so die Kraft in ihnen entwickele, auch in der Gegenwart die Gedanken und die Ansichten anderer zu verstehen (S. 99 f.). Nur liegt es leider so, daß das Lateinische den Spielraum, dessen es für solche Wirkung bedarf, auch an den Gymnasien in Preußen erst wiedergewinnen soll.*) Das Realgymnasium muß versuchen, den Unterricht im Französischen und Englischen so zu vertiefen, daß er etwas Ähnliches leisten kann wie an der älteren Schule der in den klassischen Sprachen. Ernsthafte Arbeit auf dieses Ziel hin ist überall im Gange; sie wird aber aufs schwerste gehemmt, wenn man, um dem Latein eine kleine Vermehrung, die doch keinen positiven Ertrag bringen kann, zu geben, das Französische in der Stundenzahl und in dem Maß häuslicher Arbeit, das ihm gegönnt sein soll, verkürzt. Davor haben auf der Konferenz Theodor Mommsen (S. 33 f. 104), Generalleutnant v. Funck (S. 62. 107. 193) und Ministerialdirektor Thiel aus dem Landwirtschafts-Ministerium (S. 113) dringend gewarnt; und die Mehrheit der Versammlung hat sich, wie erwähnt,

*) Hauck war Württemberger und urteilte zu sehr auf Grund der günstigen Erfahrungen, die er in seiner Heimat gemacht hatte. Das Stuttgarter Realgymnasium, die Schöpfung des verstorbenen Dillmann, ist abgezweigt von dem Typus der württembergischen Gymnasien; und das sind Schulen, die, von dem Vertrauen der Bevölkerung getragen, ein Maß philologischer Bildung geben und verlangen, wie es in Preußen längst der Vergangenheit angehört. Gelänge es einmal, Gymnasien dieser Art bei uns herzustellen und gegen den Sturm der Überbürdungsklagen, der zu erwarten wäre, zu behaupten, so wollten wir uns auf diesem Hintergrunde Realgymnasien wie das Dillmannsche gern gefallen lassen. Neben die jetzigen preußischen Gymnasien gestellt wären sie etwas ganz Fremdartiges und Unnatürliches.

ihnen angeschlossen. Trotzdem ist seit Ostern 1901 in allen Klassen des Realgymnasiums das Lateinische um eine Stunde verstärkt, in Ober- und Untertertia unmittelbar auf Kosten des Französischen. Innerhalb der neuen Lehrpläne ist dies nicht nur die am wenigsten gute, sondern eine geradezu schädliche Maßregel.*)

Was das Auffallendste ist: die Regierung selbst hatte noch vor wenigen Jahren ebenso geurteilt. In der den Lehrplänen von 1892 beigegebenen Denkschrift hieß es**): „Der seit 1882 aus- „gedehntere und intensivere Betrieb des Lateinischen auf Real- „gymnasien führt zur Überlastung des Schülers besonders in den „oberen Klassen oder zur Beeinträchtigung der neueren Sprachen, „bezw. der Mathematik und der Naturwissenschaften, also der realen „Bildung selbst." Also: 1882 Vermehrung, 1892 Verminderung, 1901 Vermehrung. Da ist es wirklich schwer, an die bekannte Manövergeschichte von dem Leutnant und dem Kartoffelfelde nicht zu denken. Der Anlaß zu der neuesten Wendung ist allerdings leicht zu erkennen. Bei den Beratungen, die innerhalb des Staatsministeriums über die Neuregelung des Berechtigungswesens geführt wurden, muß sich gezeigt haben, daß der Durchführung des Konferenzbeschlusses, der auf volle Gleichberechtigung ging, doch noch gewaltige Hindernisse entgegenstanden. Um nun wenigstens für die eine der beiden realistischen Anstalten schon jetzt einen greifbaren Zuwachs an Berechtigungen durchzusetzen, hat man dem Vorurteil der beteiligten Berufskreise ein Opfer gebracht und das Latein am Realgymnasium ein wenig verstärkt. Freilich ein recht unglücklicher Ausweg, durch den nicht nur die Oberrealschule aufs neue von der Aussicht auf Gleichstellung zurückgedrängt, sondern zugleich das begünstigte Realgymnasium innerlich geschädigt wird.

*) In der Konferenz machte es, auch auf einen so klar sehenden Beurteiler wie Harnack (S. 190), Eindruck, daß der einzige anwesende Vertreter des Realschulwesens für die Verstärkung des Lateinischen eintrat. Aber nach einfacher Autorität, auch wenn es eine so gewichtige wie die des verstorbenen Direktors Schwalbe ist, können solche Frage doch nicht entschieden werden. Als Leiter von zwei Realgymnasien in verschiedenen Provinzen habe ich Erfahrungen in gerade entgegengesetztem Sinne gemacht.

**) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1892, S. 349. [Über Anlaß und Gegenstand der Denkschrift s. oben zu Nr. V, S. 52.]

Daß in der Tat bei Beurteilung der didaktischen Frage, die uns hier beschäftigt, äußere Rücksichten anstatt innerer Gründe stark mitspielen, trat doch auch in den Verhandlungen der Konferenz hervor. Ministerialdirektor Thiel erklärte — scharf, doch kaum zu scharf —: das Realgymnasium sei nur um der leidigen Berechtigungen willen eine „schola ad quandam gymnasii similitudinem corrupta“ geworden; wenn jetzt die äußere Fessel falle, so möge man ihm doch nicht noch mehr Fremdes aufladen, sondern ihm seine eigene Entwickelung gönnen (S. 113). Auf der anderen Seite gab Geheimrat Intze, Professor an der technischen Hochschule in Aachen, offen zu erkennen, daß für ihn die praktische Sorge, wie man dem Realgymnasium mehr Berechtigungen verschaffen könne, wichtiger sei als die mehr ideale, ob im lateinischen Unterricht mit einer erhöhten Stundenzahl auch wirklich mehr erreicht werden könne (S. 117). Noch tieferen Einblick gewährte Professor v. Bezold (Berlin), wenn er sagte: „Bei dem künftigen technischen Staatsbeamten bildet „es immer eine sehr bedenkliche Lücke — schon im geselligen „Verkehr — den juristischen Kollegen gegenüber, wenn er von Latein „gar keine Ahnung hat. Er tritt dann zu leicht in eine zweite „Kategorie“ (S. 119).

Das ist freilich kein Argument, aber um so mehr ein Motiv. Und überhaupt beruht ein wesentlicher Teil des Interesses, das die uns vorliegenden „Verhandlungen“ erwecken, in der größeren Unbefangenheit, mit der bei mündlichem Gedankenaustausch die sonst verborgenen und vielleicht nur halbbewußten Grundstimmungen sich äußern, die zu einem rationellen Beweise kein faßbares Stück beitragen, für die Würdigung einer ganzen Gedankenreihe aber nur zu oft den Ausschlag geben. Lehrreich war z. B. der unbeabsichtigte Aufschluß darüber, was man an manchen Stellen unter „Bildung“ versteht, der gegeben wurde, indem der Kommandeur des Kadettenkorps erklärte: „Ich habe die Überzeugung, daß wir „durch eine richtig angewendete Methode trotz einer verhältnismäßig „geringen Anzahl lateinischer Stunden so weit kommen können, daß „wir leichte Klassiker in der Ursprache lesen und dadurch den An„spruch auf Bildung jederzeit erheben können, soweit die lateinische „Sprache hierbei in Rede kommt“ (S. 124). Gebildet ist doch nicht der, der so zu sprechen weiß, daß man ihm nicht nachweisen kann

er sei ungebildet; sondern, wem eine geistige Macht das Innere ergriffen und die Gedanken durchgearbeitet hat, so daß er, ganz ähnlich wie bei Ausbildung der Gliedmaßen des Körpers, zu einem freien und selbständigen Gebrauch der angeborenen Kräfte gelangt ist. Aber freilich für solche langsame Formung von innen heraus ist in unserer nach Genuß und Gewinn hastenden Zeit wenig Platz. Geheimrat Hinzpeter hatte ganz recht mit der Schilderung, die er zu Anfang entwarf (S. 3): „Die persönliche „geistige Entwickelung galt früher als hohes, erstrebenswertes Ziel, „und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zu erfolgreicher Betätigung „im wilden Kampfe ums Dasein. Man will nicht bloß höhere „Lebensanschauung wie damals, man will höhere Lebenshaltung, „und zwar die ganze Nation so gut wie der einzelne. Damit hat „sich auch das ganze Bildungsideal bedeutend verschoben." Der Redner hatte recht, insofern er eine Tatsache konstatieren wollte. Aber weder er noch ein anderer fügte hinzu, daß es eine zur Bekämpfung uns gegebene Tatsache sei, und daß nun erst recht für den Erzieher der Jugend die Pflicht erwachse, der Richtung des Sinnes auf materielle Güter entgegenzuarbeiten. So gewann es fast den Anschein, als ob auch in dieser Versammlung das neue Bildungsideal, wenn man solchen Namen für solche Gesinnung gebrauchen will, wirksam sei. Manche einzelne Äußerungen stimmten dazu; so der Wunsch eines Mitgliedes, daß „man sich für Hinausschiebung des Griechischen bis Untersekunda namentlich mit Rücksicht auf die wirtschaftlichen Interessen der Eltern erkläre" (S. 79). Und wie der ganze Frankfurter Lehrplan von mehreren Rednern wesentlich unter dem ökonomischen Gesichtspunkte betrachtet wurde, ist schon erwähnt worden.

Einstweilen hat ja nun diese Betrachtungsweise nicht den Ausschlag gegeben. Die gute Sache hat gesiegt, wenn es auch ein bescheidener, bloß defensiver Sieg war. Aber wie wird es weiter gehen? Welche Hoffnungen oder Befürchtungen für die Zukunft lassen sich dem, was im Juni v. J. in Berlin verhandelt wurde, entnehmen?

Manche alten Irrtümer wirken im Grunde mit verhaltener Kraft fort. So vor allem der, daß nichts, was überhaupt zu wissen notwendig oder nur wünschenswert ist, in dem Lehrplan

der richtigen Schule fehlen dürfe. Während man im ganzen den Grundsatz verkündigt „multum, non multa“, ist im einzelnen ein jeder bemüht, das, was ihm gerade besonders am Herzen liegt, noch mit herein oder zu verstärkter Geltung zu bringen. So forderte Fabrikbesitzer Dr. Böttinger (Elberfeld) für das Gymnasium „gründlichere und eingehendere Vertrautheit mit den Naturwissenschaften“ (S. 155), Direktor Schwalbe in einem schriftlichen Gutachten Ausdehnung des geographischen Unterrichts bis Prima auch am Gymnasium (S. 368 f.); derselbe wünschte, daß auch bei den Gymnasien Physik und Chemie in der mündlichen Abiturientenprüfung irgendwie berücksichtigt würden, weil „erst dadurch der Gegenstand in den Augen der Schüler Wichtigkeit gewinne“ (S. 368). Ein Antrag des Grafen Douglas, der Regierung zu empfehlen, daß unter die Lehrgegenstände der höheren Schulen die Hygiene aufgenommen werde, wurde sogar — „mit überwiegender Majorität“ — zum Beschluß erhoben (S. 188 f. 196. 198). In diesen Zusammenhang gehört auch der Gedanke, am Gymnasium das Englische neben dem Französischen obligatorisch zu machen, wodurch die Zahl der in den oberen Klassen pflichtmäßig betriebenen fremden Sprachen auf vier steigen würde. Dafür sprach (S. 137 f.) lebhaft und beinahe heftig Geheimrat Diels, Professor der klassischen Philologie an der Berliner Universität, indem er sich auf die Tradition der Hansestädte berief, die jedoch in ihrem Verhältnis zu englischer Kultur eine ganz eigene, auf das Binnenland nicht ohne weiteres übertragbare Stellung einnehmen. Der scharfsinnige Gelehrte, dem die inneren Beziehungen des Schulbetriebes wohl fremd geworden sind, erkannte nicht, daß er mit seinem Verlangen gerade derjenigen Gestaltung des Gymnasialunterrichtes entgegenwirkte, die er selber zwei Tage vorher als notwendig bezeichnet hatte (S. 51 f.): „Es „ist in den letzten Jahren überall viel zu leicht gemacht worden; es „ist überall zu viel gespielt worden; es ist zu viel auf den Schein „und das bloß Praktische hingearbeitet worden. Jetzt muß das Ziel „des alten Gymnasialunterrichtes wieder in den Vordergrund gerückt „werden; dieses Ziel war: arbeiten zu lernen und denken zu lernen, „und nicht: spielen zu lernen!“ Man kann die Entwickelung, die uns seit 1882 aufgezwungen worden ist, nicht treffender schildern; aber was dazu geführt hat, war doch nicht bloßer Mutwille, sondern

der wohlmeinende Wunsch, den Lehrplan der ehrwürdigen alten Gelehrtenschule zugleich mit allen modernen Bildungselementen zu bereichern. Dadurch sind die Kernfächer, Latein und Griechisch, immer mehr eingeengt und beschnitten, zu oberflächlichem Betriebe genötigt und so ihrer Wirkung beraubt worden. Daß man dies endlich eingesehen und sich entschlossen hat umzukehren, ist — und bleibt hoffentlich — das große Verdienst des Jahres 1900. In bezug auf das Englische machten in der Konferenz ein spezieller Kollege des Herrn Diels, Professor v. Wilamowitz, und ein Vertreter der großen Industrie, Dr. Böttinger, in erfreulicher Übereinstimmung geltend, daß, wer eine gründliche Bildung in den alten Sprachen auf der Schule durchgemacht habe, die nötige Bekanntschaft mit der modernen Weltsprache leicht auf eigene Hand erwerben könne (S. 89. 95). Schließlich wurde einstimmig (S. 198) eine sehr verständige Resolution gefaßt, die vorzuschlagen sich Diels und Wilamowitz mit den Herren Reinhardt und Münch geeinigt hatten (S. 191): „Um den englischen Unterricht „an den humanistischen Gymnasien zu fördern, erscheint es emp„fehlenswert, bei den Reifeprüfungen den Schülern freizulassen, ob „sie sich im Französischen oder im Englischen wollen prüfen lassen." Wir können nur wünschen, daß der Herr Minister dieser Anregung Folge gebe.

Von dem verhängnisvollen Drängen, daß die rechte Schule für alles und jedes sorgen müsse — sogar „organisierte Ferien" sind von einer Seite gefordert worden (S. 172) —, wird naturgemäß am stärksten das Gymnasium getroffen, das dem Studenten zwar die wertvolle Fähigkeit mitgeben kann, alles, also auch alles praktisch Verwertbare, selber zu lernen, das aber für die Vielen, die den auf ein fernes Ziel angelegten Lehrplan in der Mitte verlassen, wirklich eine recht ungeeignete Unterrichtsanstalt ist. Zur Abhilfe wurde auf der Dezember-Konferenz 1890 von den Herren Albrecht, Kropatscheck und Schrader das Mittel vorgeschlagen*), das auch wir als das einzig wirksame dringend empfohlen hatten**):

*) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Dort sind S. 788 die These, S. 736 f. 746 f. die begründenden Ausführungen abgedruckt.

**) [Zuerst in Nr. II dieser Sammlung, S. 31; dann in „Staat und Er-

man möge den Vollanstalten das schädliche Recht entziehen, anders als im Reifezeugnis, also nach vollendetem neunjährigen Kursus, den Einjährigen-Schein zu erteilen. Statt dessen ist damals die sogenante Abschlußprüfung eingeführt worden, die den Riß zwischen Unter- und Obersekunda noch vertiefte. Die ist nun zwar jetzt beseitigt; aber die zerstörenden Wirkungen, die durch das militärische Berechtigungswesen der Lehrplan erfahren hat, scheint man noch nicht recht antasten zu wollen.*) Nur Ministerial-Direktor Tiel nahm den 1890 von der Majorität verworfenen Gedanken wieder auf und riet, daß „man „diejenigen, die heute auf dem Gymnasium oder anderen Vollanstalten „sind und als Sekundaner abgehen müssen, auf die Regierungsprüfung „verweise, um das Einjährige zu erwerben" (S. 180). Und er begründete dies einleuchtend: „Jede Schule soll nur berechnet sein für „die, die die ganze Schule durchmachen wollen; die Schule ist kein „Stück Zeug, von dem nun jeder nach Belieben eine Anzahl Ellen „abschneidet, auch kein Wirtshaus, wo jeder nach seinem individuellen „Bedürfnis auswählt, was er essen und trinken will, und dann bezahlt „und wieder verschwindet." In ähnlichem Sinne hatte Fabrikbesitzer Böttinger gesprochen (S. 95 f.): „Wir haben nicht mit denjenigen „zu rechnen, die früher abgehen, sondern wir haben das große Ziel „im Auge zu behalten, daß unsere Jugend eine möglichst erschöpfende, „gründliche Ausbildung auf der Schule erhält, wir haben hier mit „denjenigen zu rechnen, die sich den höheren wissenschaftlichen Studien „widmen wollen, die sich überhaupt das Ziel gesetzt haben, das „Gymnasium zu absolvieren." — So urteilen zwei Männer, die der Schule äußerlich fernstehen und gegen den Einwand gesichert sind, daß sie um der Einheit und Bequemlichkeit des Unterrichtsbetriebes

ziehung" (1890) S. 14. 77. Über die tatsächliche Entwickelung, die sich statt dessen vollzogen hat, s. Nr. IV S. 40 und Nr. V S. 54 f. Einen erneuten Versuch, die notwendige friedliche Scheidung durchzuführen, enthält Nr. XXI mit der ersten der dort (in Halle) begründeten Thesen.]

*) Worin diese bestehen, darüber geben die in voriger Anm. zitierten Aufsätze Auskunft. In dem Lehrplan von 1892 waren es besonders Mathematik und Geschichte, die von dieser Stelle aus schweren Schaden gelitten hatten; auch die Verteilung der deutschen Lektüre war ungünstig beeinflußt. In der Konferenz hat auf diesen ganzen Punkt Geheimrat Albrecht hingewiesen (S. 177). Die neuen Lehrpläne zeigen nun in Mathematik und Deutsch eine erfreuliche Verbesserung; in der Geschichte steht es leider, wie wir sehen werden, ganz anders.

willen die praktischen Erfordernisse des wirklichen Lebens zurücksetzen. Aber Regierung und Mehrheit sind anderer Ansicht. In den amtlichen „Lehrplänen und Lehraufgaben" von 1891 wurde geradezu ausgesprochen (S. 67 f.), es sei unrecht, die etwa 40 pCt. von Schülern der Vollanstalten, die mit dem Einjährigen-Zeugnis abzugehen pflegten, unter einem Lehrplan leiden zu lassen, der für die etwa 20 pCt., die das volle Ziel der Anstalt erreichten, eingerichtet sei; und in den Verhandlungen von 1900 ist nichts hervorgetreten, was auf eine baldige Umkehr von dieser Seite her hoffen ließe. Generalleutnant v. Funck begründete seine Empfehlung des Frankfurter Lehrplans damit, daß man nicht ausschließlich auf die Abiturienten Rücksicht nehmen dürfe; diese bildeten nur ein Drittel der Schüler, während zwei Drittel von Tertia und Sekunda abgingen; man müsse darauf sehen, daß diese mit tüchtigen Kenntnissen ausgerüstet in das praktische Leben träten (S. 63). Im Grunde wäre dies gar ein demokratischer Gedanke: damit der Masse der Schwächeren nicht etwas zugemutet werde, was für sie zu schwer oder doch unnütz ist, sollen die reicher Begabten auf die starke geistige Kost verzichten, die ihnen gemäß wäre und an der sie erst zu voller Kraft erwachsen würden. Gewiß, an Zahl stehen sie zurück; aber sie sind es, die dereinst als Führer im öffentlichen Leben stehen und bestimmend in seine Entwickelung eingreifen sollen. Ein Unterrichtsystem kann nur dann heilsam und gut sein, wenn es einen wichtigen Platz der Aufgabe einräumt, die Auslese und das Wachstum der Besten zu fördern.

Während wir in dieser Beziehung ein aristokratisches Element in den herrschenden Anschauungen vermissen und es auch innerhalb der Konferenz nur in den beiden angeführten Einzeläußerungen finden konnten, machte sich in anderem Sinne ein Interesse für Vornehmheit wohl bemerkbar. Das Widerstreben der Juristen gegen die volle Gleichberechtigung der realistischen Lehranstalten beruht nicht so sehr auf einer innerlichen Schätzung des klassischen Altertums, als auf der Erwägung: es muß nach wie vor eine erstklassige höhere Schulen geben, von der die künftigen Richter und Verwaltungsbeamten vorgebildet werden; da als solche Schule dem Herkommen nach das Gymnasium gilt, das Latein und Griechisch lehrt, so ist die mehrjährige Beschäftigung mit diesen Sprachen ein unerläßliches Erfordernis für jeden, der Jura studieren

will.*) Auf der Konferenz äußerte sich diese Meinung dadurch, daß zu dem am ersten Tage gefaßten Beschlusse über das Berechtigungswesen der Vertreter des Justizministers eine die besonderen Ansprüche seiner Verwaltung wahrende Erklärung abgab. Jener Beschluß hatte wörtlich gelautet:

> „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt."

Dazu gab nun am zweiten Tage Geh. Oberjustizrat Dr. Holtgreven im Namen seines Chefs folgendes zu Protokoll:

> „Die Justizverwaltung will gegen den gutachtlichen Vorschlag der Schulkonferenz in der angenommenen Fassung unter der selbstverständlichen Voraussetzung Bedenken nicht erheben, daß der Regierung unbenommen bleibt, zu den Spezialkenntnissen im Sinne des zweiten Satzes auch die Kenntnis des Griechischen und Lateinischen zu rechnen."

Es scheint allerdings, als werde hierdurch für ein weites amtliches Gebiet eben die Änderung ausgeschlossen, die für alle übrigen zugelassen werden soll; und ohne Zweifel war dies die Absicht. Ob aber der Erfolg ihr auf die Dauer entsprechen wird, bleibt abzuwarten. Die Idee der Gleichberechtigung hat seit zehn Jahren gewaltige Fortschritte gemacht, und wird weiter wachsen; zu dem Beschluß der Konferenz ist seitdem noch der Königliche Erlaß vom 26. November 1900 hinzugekommen. Wenn man dem, was beide sagen, auch die bescheidenste Deutung gibt, so ist es doch dies: hinsichtlich der

*) In den im Sommer 1900 in der „Deutschen Juristen-Zeitung" (Nr. 11—13) veröffentlichten Gutachten bedeutender Rechtsgelehrten tritt diese Grundanschauung zum Teil ganz unbefangen hervor. Genaueres darüber in dem Aufsatz [Nr. XIV].

allgemeinen — menschlichen, bürgerlichen, gesellschaftlichen — Bildung, die sie geben, stehen die drei höheren Schulen einander gleich; nur die speziellen Kenntnisse, deren es zum erfolgreichen Studium für ein bestimmtes Fach bedarf, müssen unter Umständen noch hinzu erworben werden. Wenn die Juristen also, dem Zuge der Zeit entgegen, die altsprachliche Vorbildung als notwendig festhalten wollen, so werden sie nachweisen müssen, daß man ohne sie überhaupt nicht Jura studieren könne; und dieser Nachweis wird ihnen beim Lateinischen, unter der Herrschaft des neuen Gesetzbuches, immer schwerer gelingen, beim Griechischen ist er schon jetzt unmöglich. „Für ihre spezielle Wissenschaft kommt das Griechische so gut wie „gar nicht in Betracht; das Lateinische ist nicht gerade überflüssig, „aber viel wichtiger würde es für den Juristen sein, wenn er in die „modernen Sprachen vollständiger eingeführt würde": so urteilte in der Konferenz Theodor Mommsen (S. 34). Will man dies Verhältnis, wie es einmal geworden ist, nicht bestehen lassen, so ist die Stelle, wo angefaßt werden kann, das juristische Studium selber. Man führe Übungen über Institutionen und Pandekten ein, die jeder mitmachen muß und keiner ohne Latein mitmachen kann, man lasse im Referendar-Examen rücksichtslos jeden durchfallen, der nicht wirkliche Vertrautheit mit römischer Rechtssprache und römischen Rechtsbüchern zeigt: dann werden Studenten, die kein Latein mitbringen, von selber fern bleiben. Getraut man sich aber nicht, diese Forderung zu erheben*), so nützt alles Protestieren nichts: die Macht der Tatsachen wird auch hier stärker sein als die der Vorurteile.

Auf der Konferenz hat Mommsen selbst aus seiner scharf gefaßten Beobachtung die Konsequenz nicht gezogen. Auch Harnack und Wilamowitz waren, bei aller prinzipiellen Geneigtheit die Gleichberechtigung der realistischen Schulen anzuerkennen, doch mit

*) Offenbar ist es so. Im Jahre 1897 erschien ein Heftchen: „Die neuesten Änderungen der juristischen Prufungs- und Studienordnung in Preußen", aus dem „Reichs- und Staats-Anzeiger" abgedruckt. Danach betrug bis zur Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches die Zahl der Stunden, die auf Kollegien über Römische Rechtsgeschichte, Institutionen und Pandekten verwendet werden sollten, 24–26; seitdem beträgt sie für das eine entsprechende Kolleg (Römische Rechtsgeschichte und System des römischen Privatrechts) 8—10 Stunden.

bezug auf das juristische Studium bedenklich (S. 16. 35). Das ist begreiflich und braucht uns nicht irre zu machen. Um so wertvoller ist es auf der anderen Seite, daß ein hochgestellter Vertreter des juristischen Beamtentums, Ministerial-Direktor Thiel, sich mit aller Entschiedenheit für ein „radikales Vorgehen" und gegen jede Ausnahmestellung der Juristen aussprach (S. 31). So sehen wir in dieser wichtigen Frage trotz allem in Ruhe der günstigen Entwickelung, die sich anbahnt, entgegen.

An Anzeichen dafür, daß es aufwärts geht, fehlt es auch sonst nicht. Eine ganze Reihe richtiger und fruchtbarer Gedanken sind in den Juni-Verhandlungen zum erstenmal oder nach schlimmer Pause zum erstenmal wieder laut geworden. Einer derselben bezog sich unmittelbar auf den zuletzt besprochenen Punkt. Wenn Studenten, die von einer realistischen Schule kommen, Theologie oder Philologie oder Römisches Recht studieren wollen, so bedarf es für sie der Einrichtung von Zwischenkursen, in denen sie die notwendigen Sprachkenntnisse erwerben können; etwas Ähnliches wird umgekehrt für die Gymnasiasten eintreten, die sich einem technischen Berufe widmen. Daraus ergibt sich für die Universitäten eine Unbequemlichkeit, die nicht überall mit Gleichmut hingenommen werden wird. Daß es aber auch an Bereitwilligkeit und frischem Eifer für die neue Aufgabe nicht fehlt, ließen die Erklärungen von Professor Klein (Göttingen) und Wilamowitz erkennen, die beide schon von erfolgreichen Ansätzen, die nach dieser Richtung in Göttingen gemacht seien, berichten konnten (S. 30. 36). — In bezug auf die Vorbildung der Lehrer erwähnt Geheimrat Münch in einem Gutachten eine der Folgen, die das für Anstellung und Besoldung starr durchgeführte Anziennitätsprinzip schon jetzt hervorgerufen hat: ein junger Lehrer wird heutzutage nicht leicht, was früher oft vorkam und reichen Gewinn brachte, nach beendeter Studienzeit freiwillig ein paar Jahre im Auslande tätig sein, weil er sich sagen muß, daß der dadurch bedingte Verlust an Dienstalter nie wieder auszugleichen ist, sondern Jahrzehnte lang in einer Verminderung des Gehaltes fortwirken wird. Geheimrat Münch hat kein Wort des Bedauerns für diese Tatsache; aber von anderer Seite kam der Protest, der allen Beteiligten zu ernster Erwägung empfohlen sein möge. Generalmajor v. Seckendorff sagte (S. 185): „Wir „haben über Reformen uns längere Zeit unterhalten. Es unterliegt

„keinem Zweifel, daß die wichtigste Reform im Personal zu suchen „ist, und deshalb kann ich nur dringend wünschen, daß alle unsere „Beratungen und Bestrebungen da einsetzen möchten, daß man streb„samen Kräften Gelegenheit gäbe sich zu entwickeln. Man sollte die „mittelmäßigen Kräfte auf das richtige Niveau zurückweisen und ihnen „nicht die gleiche Stellung einräumen wie hervorragenden Lehrern, „die die Fakultas für so und so viele Fächer sich erworben haben, „womöglich gleich beim ersten Anlauf." Der zweite Satz ist nicht ganz glücklich gefaßt; es kommt nicht so sehr darauf an, mittlere Kräfte zurückzudrängen, als darauf, die ungewöhnlichen hervorzulocken und für bevorzugte Aufgaben zu verwerten. Im Übrigen berührt sich der Gedanke mit Vorschlägen, die ich selbst vor einigen Jahren, gerade mit Berufung auf die Praxis der preußischen Heeresleitung, gemacht habe*), und wird, so unpopulär er zur Zeit auch sein mag, über kurz oder lang in irgendeiner Form durchdringen. Dazu wird die Not führen, wenn die Einsicht ihr nicht zuvorkommt.

Auf ganz anderem Gebiete liegt die Hilfe, die Generalleutnant v. Funck uns gebracht hat. Er war es, der den Antrag gestellt hatte, eine Vermehrung der Lateinstunden am Realgymnasium abzulehnen; und zugleich bewies er, daß sein Votum nicht auf einer mangelnden Würdigung für die Aufgaben dieses Unterrichtes beruht. „Ich bin der Meinung", so führte er aus (S. 108), „daß, wenn „lateinische Sprache getrieben wird, vor allem Lateinisch getrieben „werden soll und nicht Deutsch, Deutsch erst in zweiter Linie. Keine Lektüre „darf getrieben werden, ohne daß der Lehrer sich überzeugt, daß der Schüler „in das Innerste, in das Einzelne der Sätze, die er gelesen hat, in die „eigentliche Bedeutung jedes Redeteils eingedrungen ist." Wenn ein hoher Offizier so spricht, gegenüber dem beliebten Gerede von allzu grammatistischer Behandlung der Lektüre, so wird dadurch das Gewicht der Worte noch erhöht, die durch ihren Inhalt geeignet sind manchen „neuzeitlichen" Philologen zu beschämen. Weniger überraschend, aber nicht weniger erfreulich ist es, daß Harnack in einem seiner schriftlichen Gutachten für den viel geschmähten, vor zehn Jahren in Übereilung abgeschafften lateinischen Aufsatz eine kräftige Lanze bricht (S. 294). Unter allem aber, was über die alten Sprachen aus Anlaß der

*) [In den Aufsätzen Nr. VIII und IX.]

Konferenz gesagt worden ist, nehmen nicht nur an Umfang, sondern auch an innerem Gehalte die Äußerungen von Wilamowitz den ersten Platz ein. Mit seiner Denkschrift über den griechischen Unterricht, die hier wieder abgedruckt ist, habe ich mich an anderer Stelle auseinandergesetzt*) und eingehend das Urteil begründet, daß der Verfasser „ein bedeutendes Ziel treffend gezeichnet, zu seiner Erreichung aber Wege empfohlen hat, die gerade zum Gegenteil führen müßten." Inzwischen ist die Gefahr, daß der griechische Unterricht auf den Zeitraum von vier Jahren beschränkt werden sollte, glücklich gehoben, auch der andere Gedanke wohl aufgegeben, das geplante Lesebuch für ein Jahr der Prima obligatorisch zu machen und hier an Stelle aller sonstigen Lektüre treten zu lassen. Um so freier können wir uns danach mit dem mancherlei Guten und Anregenden beschäftigen, das der geistreiche Forscher auch diesmal gebracht hat. Die leitende Idee, die auch in der mündlichen Verhandlung (S. 90 f.) lebhaft und wirksam skizziert wurde, ist: die überwiegend ästhetische Betrachtuug des Altertums muß zurücktreten; statt dessen soll erkannt und im Unterricht anschaulich gemacht werden, wie die antike Kultur zwar historisch bedingt ist, wie aber in ihr die Wurzeln aller modernen Kultur liegen — nicht nur im Gebiete der Kunst, sondern ebenso in dem der Politik, des wirtschaftlichen Lebens, auch der exakten Wissenschaft, so daß für das Verständnis der heutigen Menschheit, ihrer Arbeiten und Kämpfe, tiefe und immer neue Aufschlüsse von dorther gewonnen werden können. Dieser Gedanke ist innerhalb der philologischen Lehrerwelt nicht so völlig neu, wie Wilamowitz bei Abfassung seines Gutachtens annahm, aber doch noch jung und nicht allgemein anerkannt; erst kürzlich hat ein in hoher amtlicher Stellung befindlicher Schulmann zum zweitenmal dagegen Einspruch erhoben.**) Um

*) Wochenschrift für klassische Philologie (Gaertners Verlag) 1900. S. 913—923. [Sobald später das Lesebuch von Wilamowitz erschienen war, habe ich es im eigenen Unterricht wie in dem meiner Düsseldorfer Kollegen gern und dankbar verwertet und über die dabei gewonnenen Erfahrungen auf der Rheinischen Direktoren-Konferenz in Bonn, Pfingsten 1903, berichtet. Daraus ist dann der Aufsatz entstanden: „Das griechische Lehrbuch von Wilamowitz. Seine wissenschaftliche und seine praktische Bedeutung", Leipzig, B. G. Teubner, 1904 (Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern).]

**) Rektor Dr. Muff (Pforta) in seiner Schrift „Humanistische und realistische

so wertvoller ist die von berufener Seite kommende Unterstützung. Wir sind überzeugt: das Altertum bleibt ewig jung. Aber es vermag das nur dadurch, daß es einer jeden Generation die Fragen zu beantworten und die Aufgaben zu lösen hilft, die ihr gerade am Herzen liegen.

Diese Betrachtung führt von selber darauf, daß im Lehrplan des Gymnasiums gerade heute die alte Geschichte einen bevorzugten Platz einnehmen müßte: tatsächlich hat man sie 1891 auf die Hälfte ihres früheren Spielraumes beschränkt und Römer und Griechen in das eine Jahr der Obersekunda zusammengedrängt. Oskar Jäger sagt in einem Gutachten: „Die Identität der Geschichtspensa für „sämtliche höhere Schulen, humanistischen oder realistischen Charakters, „wird durchaus als ein großer Fortschritt empfunden" (S. 352). Dem muß ich, bei aller Verehrung für den Altmeister, aufs lebhafteste widersprechen.*) Französische und englische Geschichte bedeuten für den Primaner einer realistischen Anstalt etwas ganz anderes als für den Gymnasiasten. Historisches Denken lernt jeder nur an den Perioden, für die er zu quellenmäßigem Studium angeleitet werden kann: also der eine am klassischen Altertum, der andere an dem Zeitalter der französischen Revolution oder Ludwigs XIV. oder der Elisabeth. Die gleiche Abgrenzung der Geschichtspensa für die verschiedenen Schularten ist nur ein Zeichen dafür, wie schematisch und unorganisch die Lehrpläne hergestellt sind. Das gleiche gilt übrigens von der Geographie, der an der Oberrealschule, wo sie eine zentrale Bedeutung gewinnen könnte, ein Plätzchen in Prima bisher nur deshalb versagt blieb, weil am Gymnasium für das entsprechende kein Raum war. Da ist nun ein kleiner Anfang zur Besserung gemacht; der seit Ostern 1901 eingeführte Lehrplan gibt dem innerlich begründeten Unterschiede dadurch Ausdruck, daß in den obersten Klassen der Oberrealschule, abweichend von denen der beiden anderen Anstalten, wenigstens eine Stunde wöchentlich geographischer Unterricht erteilt wird. So läßt sich hoffen, daß man auch für die Geschichte dahin kommen wird, der inneren Eigenart der Schulen Rechnung zu

---

Bildung" (1901), S. 82 ff. [Vgl. auch unten die zweite der beiden etwas längeren Anmerkungen zu Nr. XXIV.]

*) [Vgl. oben S. 66 und weiter unten Nr. XXI, Abschnitt II.]

tragen.*) Der Entschluß dazu kann erleichtert werden durch die Beschwerden, die auf der Konferenz über die mangelhafte Behandlung der römischen Kaiserzeit erhoben wurden. Wenn dabei der Versuch hervortrat, die Verantwortung für diesen Übelstand den Lehrern zuzuschieben, die sich über die Kriege der Republick „in akademischer Zeitvertändelung" ergingen (S. 130), so müssen wir erwidern: die Schuld liegt in diesem Falle nahezu ganz auf seiten der Lehrpläne. Ein Lehrer, der heutzutage in dem Geschichtsunterricht einer Gymnasial-Obersekunda mit seiner atemlosen Hetze es fertig brächte Zeit zu vertändeln, verdiente eigentlich eine Prämie, weil er etwas Undenkbares möglich gemacht hätte. Man gebe wieder in den beiden Sekunden der griechischen und der römischen Geschichte je ein Jahr**), so werden Lust und Muße für eingehende Besprechung der Kaiserzeit von selber sich einstellen, wie sie früher vorhanden waren. Und dann werden die geistvollen Andeutungen, die Harnack über das didaktische Ziel dieses Unterrichts gegeben hat (S. 364 f. 145 f.), überall dankbar benutzt werden, wenn auch vielleicht nicht ganz in der Form, die ihm dabei vorschwebte. Sehr beachtenswert war an dieser Stelle (S. 148) ein Wink von Direktor Reinhardt, der daran erinnerte, daß manche geschichtlichen Belehrungen wirksamer durch und im Anschluß an eine geeignete Lektüre als durch zusammenhängenden Vortrag vermittelt werden, und deshalb ein lateinisches Lesebuch nach Art des von Wilamowitz für das Griechische entworfenen ins Auge zu fassen riet.

---

*) Der neue Gymnasial-Lehrplan enthält dazu allerdings noch keinen Ansatz; im Gegenteil: die knapp 120 Stunden, die in O II für orientalische, griechische und römische Geschichte zusammen zur Verfügung standen, werden noch weiter verkürzt, indem (S. 46. 50) auch in dieser Klasse Wiederholungen aus der deutschen Geschichte und in mindestens 12 Stunden des Jahres geographische Wiederholungen neu vorgeschrieben werden.

**) [Eine These, die dies forderte, von mir der Hauptversammlung des Deutschen Gymnasialvereins vorgelegt die Pfingsten 1902 in Bonn stattfand, wurde dort mit großer Majorität angenommen. Auch in Halle im Herbst 1903 fand der gleiche Gedanke bei der Pädagogischen Sektion der Philologen-Versammlung überwiegenden Beifall, allerdings auch vernehmbaren Widerspruch. Der schlimme Zustand, den das Unglücksjahr 1890 geschaffen hatte, war manchen schon zu einem gewohnten geworden, auf den sie den Grundsatz Quieta non movere glaubten anwenden zu müssen.]

Wiederholt haben wir, um das von der Konferenz Geleistete zu würdigen, neben den eigentlichen Verhandlungen die im Anhang abgedruckten Gutachten herangezogen; ein gutes Stück fruchtbarer Arbeit steckt in ihnen, wenn sie auch nach Umfang und Wert recht verschieden sind. Daß die Beratung, die nur drei Tage gedauert hat, sorgfältig vorbereitet war, zeigte sich auch in der Auswahl der Teilnehmer, die entschieden glücklicher war als zehn Jahre zuvor. Auffallen konnte es, daß kein einziger Provinzial-Schulrat zugezogen war: wohl ein unwillkürlicher Ausdruck des veränderten Ansehens, das in den eigenen Augen der obersten Unterrichtsverwaltung die Zwischeninstanz bekommen hat. Bei der zunehmenden Zentralisierung, der äußere wie innere Verhältnisse der höheren Schulen unterworfen worden sind, mußten naturgemäß den Dezernenten in der Provinzial-Behörde die eigentlich grundlegenden Aufgaben und damit der Anlaß zur Entwickelung eigenartiger Kräfte, zur Sammlung eigenartiger Erfahrungen mehr und mehr entzogen werden. Einen schönen Fortschritt gegen früher bildete der Eifer und die fast durchweg verständnisvolle Art, wie sich namhafte Vertreter der akademischen Wissenschaft an den Verhandlungen beteiligten. Die vornehme Zurückhaltung, die noch vor wenigen Jahren allen „praktischen" Fragen gegenüber beliebt war, ist überwunden und eine lebendigere Beziehung zwischen Universität und Schule eingeleitet, die wir immer gewünscht haben und die, wenn sie weiter gepflegt wird, nach beiden Seiten segensreich wirken wird.

Dies alles hat dazu beigetragen, der letzten Schulkonferenz einen wesentlich anderen, viel frischeren und erfreulicheren Charakter zu geben, als ihn die von 1890 gehabt hat. Ein großer Anteil aber an dem Verdienste, daß es so gekommen ist, gebührt jener früheren Konferenz selber mit ihrem unglücklichen Erzeugnis, den „Lehrplänen und Lehraufgaben", die seitdem neun Jahre lang in Geltung gewesen sind. In einer Beurteilung jenes Werkes an dieser Stelle wurde die Hoffnung, daß damit „ein Tiefpunkt in der Entwickelung des höheren Schulwesens erreicht" sei, von dem es wieder aufwärts gehen müsse, damit begründet: „Wenn der Lehrplan ernstlich durchgeführt wird, so kann er gar nicht anders als sehr bald die Einsicht von seiner Unhaltbarkeit erzeugen" (S. 73).

Das ist schnell genug in Erfüllung gegangen. Wer die Verhandlungen vom Juni 1900 aufmerksam liest, kann sich dem Eindruck nicht entziehen, daß eigentlich alle, die dort zusammengewirkt haben, in der Überzeugung übereinstimmten: mit der Schulreform von 1892 haben wir schlechte Erfahrungen gemacht; sie hat dem Unterricht unlösbare, weil in sich widerspruchsvolle Aufgaben gestellt; wir müssen umkehren, wenn nicht eins der hohen Güter, die unsere Nation besitzt, vollends zerstört werden soll. So ist das Neue entstanden. Freilich, noch kein Erfolg über den sich's triumphieren ließe; aber darin liegt gerade ein Vorzug. Völliger Sieg könnte zu Übermut und bequemem Gehenlassen verführen. Jetzt ist uns so viel gegönnt, daß wir das ermutigende Gefühl haben vorwärts zu schreiten, und doch nicht so viel, daß wir daran denken könnten stille zu stehen.

Düsseldorf, Juni 1901.

XVI.

Kommende Aufgaben.

[Wochenschrift für klassische Philologie, 1901, S. 800—804.]

Rudolf Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901, Weidmannsche Buchhandlung. VIII, 344 S.

Ein anregendes Buch, in dem der Sinn für das Praktische und die Neigung zum Räsonnement glücklich verbunden sind. Der Verfasser, offenbar selbst ein erfahrener Schulmann, schöpft aus einer Fülle von Beobachtungen und ordnet das hier Gewonnene in allgemeine Gedanken ein, die zusammenhängend und einleuchtend entwickelt werden. Die ersten Kapitel können dem, der über die Aufgaben der Erziehung, über die grundlegenden Schwierigkeiten und die hauptsächlichen Mittel zu ihrer Lösung nachzudenken wünscht, unbedingt empfohlen werden. Sie bieten nicht sowohl stoffliche Belehrung als Entwickelung der Probleme. Der Anteil, den Erziehung und Vererbung an dem werdenden Menschen haben, die mit den Zeiten wechselnden Erziehungsideale, das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit, die doppelte Möglichkeit, durch Gewöhnung auf die unbewußten Triebe und durch moralische Lehren auf den Entschluß einzuwirken, die Bedeutung des Hauses mit seiner geistigen und sittlichen Atmosphäre: dies alles und vieles Verwandte wird anziehend, lebendig, greifbar und in einem selbständigen, über das Alltägliche sich weit erhebenden Sinne erörtert. In dem Abschnitt, der „das Heim und die Gewöhnung" überschrieben ist, finden sich ernste und beherzigenswerte Gedanken über die Behandlung geschlechtlicher Dinge, für die der Verf. ein Brechen mit der überlieferten Methode des Geheimtuns und Vertuschens fordert (S. 91—94). Auch wo soziale, politische, religiöse Fragen gestreift werden, zeigt er erfreuende Unabhängigkeit von herrschenden Meinungen. Lagardes Schriften, deren

er mit Wärme und mit treffender Charakteristik (S. 325) gedenkt, hat er nicht umsonst gelesen.

Und doch hat man hier und da und zuletzt im ganzen das Gefühl, als sei der Verf. nicht weit genug gegangen, als fehle die volle Entschiedenheit, nicht etwa in Beantwortung der aufgeworfenen Fragen — die ist ja so in der Kürze gar nicht möglich; und, daß sie nicht versucht wurde, nur ein Zeichen von Einsicht — aber in der Fragestellung selbst. Lehmann erwähnt und bestreitet die oberflächliche Meinung, daß Individualismus und Egoismus dasselbe seien; unter den Beispielen, die er (S. 46) dagegen anführt, wird das vornehmste nicht genannt, der, in dem völlige Selbstlosigkeit mit mutig herausfordernder Individualität verbunden war. Die Gestalt des Stifters unserer Religion könnte zu dem Versuche, jene beiden Sinnesrichtungen gegeneinander abzugrenzen, Wesentliches beitragen; sie würde zugleich zu neuen Fragen führen. Auch Sokrates ist von eben den Menschen umgebracht worden, für die er der berufene Lehrer war; und wie viele Männer verwandter Art, wenn auch geringerer Größe, reihen sich ihm an! Sollten etwa überhaupt das Zeitalter und die Gesellschaft nicht die rechte Instanz sein, um zu entscheiden, welche Erziehung ihren Kindern not tue? Heute herrscht allerdings die Meinung, daß es die eigentliche Aufgabe des Unterrichts sei, den bisher für die Menschheit erworbenen Schatz von Anschauungen weiterzugeben und so die Kontinuität der Gesellschaft zu wahren; Willmann hat in seiner „Didaktik" diesen Gedanken reich ausgeführt; „Sozialpädagogik" ist ein Schlagwort geworden. Von dessen Herrschaft ist Lehmann frei. Er zeichnet treffend die Schwächen des jetzt in Deutschland lebenden, durch Erbschaft reich gewordenen Geschlechts (S. 49 f. 56. 121. 123) und deutet in einem einzelnen Punkte an, daß die Erziehung eben das geben solle, was der Zeit selber fehle (S. 136). Aber er kommt nicht bis zu der Frage, ob hieraus nun ein allgemeiner Grundsatz zu machen sei, der neben jenem anderen — von der Fortpflanzung des Überlieferten — gleiches Recht beanspruchen dürfe. Oder gar noch höheres? Für alle Menschen gewiß nicht; für die Masse, auch der heute sogenannten Gebildeten, wird immer die Regel bleiben: ein braver Mann tue genug, die Kunst, die man ihm übertrug, gewissenhaft und pünktlich auszuüben. Anders steht es mit denen, deren Sache es ist selbständig ihre Zeit

zu deuten und die Arbeit, die einer weiteren Entwickelung dienen soll, zu bestimmen. Aber wie soll man unter der Jugend die, welche zu künftigen Führern berufen sind, herausfinden? Und kann sich der Staat an dieser Aufgabe, über die bestehende Denkart hinauszuführen, überhaupt beteiligen? Lägen also die eigentlich fruchtbaren und verheißungsvollen Elemente der Geistesbildung überhaupt nicht innerhalb des staatlich organisierten Erziehungswesens?

Auch eine ganz praktische Frage drängt sich in diesem Zusammenhange auf: sollte vielleicht die Versenkung in die Welt des klassischen Altertums gerade deshalb heute mehr als je heilsam und notwendig sein, weil die Menschen im ganzen so wenig davon wissen wollen?*) Darauf würde Lehmann die Antwort nicht schuldig bleiben, wie denn überhaupt die späteren Teile seines Buches, die von einzelnen Lehrfächern, von Formen und Einrichtungen der Schule handeln, eine sehr bestimmte Stellungnahme zeigen. Er hält ein Gymnasium, an dem die alten Sprachen den herrschenden Platz einnehmen, für nicht mehr möglich, sucht für einzelne Zweige des Unterrichts — z. B. für die Grammatik (S. 330 f.) — nachzuweisen, daß sie unwirksam geworden seien, und will die entstandene Lücke ausfüllen durch einen selbständigen, die beiden Jahre der Prima umfassenden propädeutischen Kursus in Philosophie.

In beiden Beziehungen muß ich mich zu der genau entgegengesetzten Ansicht bekennen. Daß für den philosophischen Unterricht die obligatorische Einführung den Tod bedeutet, müßte die Geschichte dieses Faches doch gerade bewiesen haben. Ludwieg Wiese, ein Mann von tiefreligiösem Sinn, kam gegen Ende seines langen Lebens voll rastloser Gedankenarbeit zu der Forderung: man möchte den Religionsunterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen, um ihm mehr inneres Leben zu verschaffen, fakultativ machen. Das ist ja nun, wie bei uns die Dinge liegen, praktisch ausgeschlossen; wir müssen die Tatsache hinnehmen, daß oft genug Lehrer ohne inneren Beruf pflichtmäßig einen Unterricht erteilen, der nur bei freiester Betätigung gedeihen kann. Aber sollen wir diesen Übelstand, ohne Nötigung von außen, auch noch auf ein zweites, kaum weniger empfindliches Gebiet übertragen? Überdies zeigt Lehmann gerade durch seine an-

*) [Vgl. die Ausführungen am Schluß des Aufsatzes Nr. XIII, S. 141.]

sprechenden Mitteilungen aus der eigenen Praxis, wie Schönes an philosophischer Anleitung sich auch unter dem gegenwärtigen Lehrplan erreichen läßt, wenn nur der Lehrer den Trieb dazu fühlt. Ich habe Jahre lang den deutschen Unterricht der obersten Klasse mit einer elementaren Durchnahme der Logik in U I, der Psychologie in O I abgeschlossen. Aus meiner Primanerzeit ist mir (trotz Lehmann S. 247) die gemeinsame Lektüre von Trendelenburgs Elementa, die uns an einem kleinen westfälischen Gymnasium geboten wurde, in dankbarster Erinnerung. Und so gibt es gewiß viele Lehrer, die aus freien Stücken einen der mancherlei Wege benutzen, auf denen die Erörterung philosophischer Grundbegriffe in die Schule hereingebracht werden kann. Auch die Interpretation Platons und selbst Ciceros ist hierfür nicht so unergiebig, wie der Verf. anzunehmen scheint; anderswo mag der Lehrer der exakten Wissenschaften der von Schulte-Tigges gegebenen Anregung folgen und erkenntnistheoretische Betrachtungen an Physik und Mathematik anknüpfen. Der Anlehnung aber an irgendeinen anderen, handfesteren Lehrstoff bedarf dieser Unterricht, eben weil er, wie richtig gefordert wird (S. 274 f.), nicht ein System von Sätzen mitteilen, sondern zu einer neuen Art des Denkens anleiten soll; er ist zu zart und körperlos, um auf sich allein zu stehen. Lehmann meint umgekehrt, die philosophische Propädeutik müsse künftig im Lehrplan des Gymnasiums das Rückgrat bilden, wie es früher die alten Sprachen getan hätten. Die Ansicht, daß Latein und Griechisch dies nicht mehr leisten könnten, läßt sich im Rahmen einer Rezension natürlich nicht widerlegen. Aber ausgesprochen muß es doch auch hier werden: die erzieherische Mission der klassischen Philologie soll sich gerade für die kommende Zeit zwar nicht ausgedehnter, aber größer und unentbehrlicher erweisen als für die eben vergangene. Der Verf. sei freundlich eingeladen, von dem, was zur Durchführung dieses Gedankens getan wird, Kenntnis zu nehmen.

Vollkommene Zustimmung verdient das letzte Kapitel, das von der „Ausbildung des Oberlehrers" handelt und die Unwirksamkeit der theoretischen Pädagogik, die Notwendigkeit, aus der wissenschaftlichen Natur eines jeden Gegenstandes die Methode des Unterrichts herzuleiten, maßvoll und doch kräftig darlegt.

XVII.

Der Plan des Reformgymnasiums.

Was verspricht er? — und was droht er?

[Die Versammlung der Reformschulmänner, die im November 1901 in Kassel stattfand und aus der zunächst nur unbestimmte Nachrichten in die Öffentlichkeit drangen, hatte ein entschieden aggressives Vorgehen der Partei auf mehreren Punkten zur Folge. Um für ein vorzugsweise bedrohtes Gebiet der Gefahr zu begegnen, taten sich Freunde des Gymnasiums aus Elberfeld, Düsseldorf, München-Gladbach und anderen benachbarten Städten zusammen und gründeten einen Niederrheinischen Zweigverband des Gymnasialvereins. Dessen erste Versammlung fand am 26. Januar 1902 in Elberfeld statt. Die Einführungsrede war mir übertragen worden; sie wurde genau so gehalten, wie sie nachher — als Broschüre bei L. Voß u. Cie. in Düsseldorf — gedruckt erschien, und wie sie hier wiederholt wird. Der Standpunkt der Beurteilung war für mich derselbe wie 9 Jahre vorher (in dem Aufsatz Nr. VI), im einzelnen aber der Tatbestand, an den unmittelbar angeknüpft werden mußte, etwas verändert.]

Es war ein durchaus gesunder Gedanke, die Lehrpläne der Realschule und des Realgymnasiums in den drei unteren Klassen einander gleich zu machen und so für diese beiden Anstalten einen gemeinsamen, lateinlosen Unterbau zu schaffen. Durch diese Anordnung kam die Einsicht zum Ausdruck und zur praktischen Geltung, daß auf dem Realgymnasium das Lateinische ein Lehrfach von sekundärer Bedeutung ist. Die Aufgabe, der es hier dienen soll, ein mehr wissenschaftliches Verständnis der neueren Sprachen zu fördern, kann es auch dann erfüllen, wenn die Schüler in den ersten Jahren die Elemente eines sprachlich geregelten Denkens aus einer anderen Sprache gewonnen haben. Der gute Erfolg des sogenannten Altonaer Systems ist bekannt; er hat mit Recht dazu geführt, daß andere Städte, wie in unserer Nachbarschaft Barmen, ihre realistischen Lehr-

anstalten ebenso einrichteten. Etwas völlig Neues wurde dadurch aufs Tapet gebracht, daß man — zuerst in Frankfurt a. M. — den Versuch machte, auch das Gymnasium, das Griechisch lehren soll, auf dieselbe lateinlose Grundlage zu stellen. Die Bedeutung dieses Unternehmens richtig zu erkennen ist deshalb so schwer, weil sich seine Anhänger aus verschiedenen Gruppen zusammensetzen, die das Reformgymnasium zwar einstimmig loben, dabei aber ihm keineswegs dieselben, sondern zum Teil geradezu entgegengesetzte Eigenschaften und Wirkungen nachrühmen. Dieser hofft von ihm finanzielle Ersparnisse für den Staat, jener betont die wirtschaftlichen Vorteile die es der Bevölkerung bringen müsse; der zuversichtlich ausgesprochenen Erwartung, daß es dazu helfen werde den Einfluß des altsprachlichen Unterrichtes zu verdrängen, steht anderwärts die ebenso ehrliche Hoffnung gegenüber, daß dieser Unterricht durch das neue Verfahren erst recht lebendig und wirksam werden würde. Wir müssen die Begründungen einzeln prüfen.

Der mächtigste Freund des Frankfurter Systems war der verstorbene Finanzminister v. Miquel, und zwar, wie er im preußischen Abgeordnetenhause offen ausgesprochen hat, nicht aus didaktischen Gründen, deren Würdigung er bescheiden genug war seinem Kollegen vom Kultus zu überlassen, sondern um des Gewinnes willen, den es dem Fiskus verspreche. Privatim soll er geäußert haben, die Verwaltung würde eine Million jährlich sparen, wenn alle höheren Schulen nach dem neuen Muster umgestaltet würden. Wie weit unser Staat durch die gegenwärtige Finanzlage genötigt ist auf Einschränkung der Ausgaben zu sinnen, weiß ich nicht; aber das weiß ich, daß die Erziehung unserer Jugend die letzte Stelle ist, wo eine weitblickende, ihrer hohen Aufgaben sich bewußte Regierung zu solchem Zwecke einsetzen könnte. Es ist ein unheilvoller Gedanke, den Staat um eine Million — und wären es auch deren zwei — dadurch bereichern zu wollen, daß man den Typus der Riesenanstalt mit doppelter und dreifacher Klassenreihe, wie sie schon jetzt hier und da besteht, zum allgemeingültigen und normalen macht. Natürlich, wenn die verschiedenen Schulen drei oder vier Jahre hindurch denselben Lehrgang haben, so wird es vielfach möglich sein, Anstalten, die jetzt getrennt nebeneinander stehen, unter einem Direktor und in einem Gebäude zu vereinigen, wo sie dann mit einer Bibliothek, einer Aula, einem

Zeichensaal, einem Lehrerzimmer, einem Schuldiener auskommen werden, anstatt daß jetzt alle diese Dinge und Personen zweimal beschafft werden müssen. Ich kenne die Verhältnisse so großer Doppelanstalten aus eigener Erfahrung. Wo eine besondere geschichtliche Entwickelung sie geschaffen hat, da sind sie einstweilen berechtigt; man wird versuchen auch in solchem Fall aus der Not eine Tugend zu machen und dem umfassenderen Getriebe, in dem eine größere Zahl tätiger Männer zusammenwirkt, auch wieder einen eigenartigen Ertrag an geistiger Kraft abzugewinnen. Ein Notbehelf aber — darüber wollen wir uns nicht täuschen — bleibt es immer, weil durch den Massenbetrieb diejenigen nicht zu ihrem Rechte kommen, um deren willen doch das ganze Unterrichtswesen da ist: unsere Schüler. Es gehört ein starkes Maß von fiskalischem und bureaukratischem Fanatismus dazu, um diesen Übelstand nicht zu sehen oder gar, wenn man ihn sieht, ihn gering zu achten.

Übrigens würde die ersehnte Ersparnis an Schulunterhaltungskosten nur dann wirklich eintreten, wenn ausnahmslos alle höheren Schulen der sogenannten Reform unterworfen würden. Da wo man im einzelnen mit Neugründungen dieser Art vorgeht, müssen umgekehrt zunächst merkbare finanzielle Opfer gebracht werden. Wiederholt ist von Anhängern und berufenen Vertretern des Frankfurter Lehrplanes ausgesprochen worden, daß er an die Arbeitskraft der Lehrer erhöhte Anforderungen stellt. Dem entspricht die Tatsache, daß jene wohlhabende Stadt für alle ihre höheren Schulen eine Besoldungsordnung eingeführt hat, die gegenüber der allgemeinen, staatlichen den Lehrern beträchtliche Vorteile gewährt. Charlottenburg ist diesem Beispiel gefolgt. Wenn jetzt bei uns am Niederrhein, ganz besonders hier in Elberfeld, der Wunsch, bevorzugte Schulen zu haben, schärfer sich regt, so dürfte es vielleicht geraten sein, mit dieser materiellen Grundlage der Reform den Anfang zu machen. Das würde unter allen Umständen segensreich wirken; und inzwischen hätte man Zeit, doch noch einmal genau zu untersuchen, ob die praktischen Vorteile, die der lateinlose Unterbau zu versprechen scheint, wirklich mit Sicherheit zu erwarten sind.

Besonders die Verheißung muß ernsthaft erwogen werden, daß durch die Hinausschiebung des ersten Lateinunterrichtes um drei Jahre auch die mißliche Entscheidung, welchen Lehrgang ein Knabe durch-

machen soll, für die Eltern hinausgeschoben werde, und dann erst in einem Zeitpunkt getroffen zu werden brauche, wo sich schon beurteilen lasse, in welche Richtung die individuellen Anlagen den einzelnen weisen, vor allem: ob und was er studieren oder ob er einen praktischen Beruf ergreifen soll. — Dagegen ist zunächst zu sagen, daß dieser Empfehlungsgrund für die Gabelschule eigentlich schon der Vergangenheit angehört; seitdem das Berechtigungs-Monopol der Gymnasien nicht mehr besteht, ist er so gut wie gegenstandslos geworden. Das hat mit dankenswerter Offenheit Direktor Reinhardt selbst auf der Juni-Konferenz 1900 anerkannt.*) Wenn den Abiturienten aller höheren Lehranstalten gleichmäßig der Zugang zu allen, auch den gelehrtesten Berufen offen steht, so hat die Wahl der Schulart für die Eltern gar nichts Beunruhigendes mehr, weil auf keine Weise irgendein Weg für die Zukunft verbaut wird. Die Wahl wird fortan, ohne äußeren Zwang, nach natürlichen Gesichtspunkten erfolgen können.

Unter diesen macht sich die Rücksicht auf die besondere Begabung eines Knaben keineswegs in erster Linie geltend; Theoretiker behaupten das wohl, aber die Praxis zeigt ein anderes Bild. Der Beruf des Vaters, die Familientradition, auch die Geistesrichtung, die in einer Stadt, einer Landschaft herrscht, wirken viel stärker auf den Entschluß ein. Gewiß kommt es auch vor, und es wäre sehr schön wenn die Beispiele dafür sich mehrten, daß gefragt wird: „für welchen Bildungsgang ist der Junge seiner Natur nach am meisten geeignet?" Für die Beantwortung dieser Frage aber liefern die sicherste Grundlage eben die Erfahrungen, die er mit dem Lateinischen gemacht hat. Nicht als ob jeder schlechte Lateiner dumm, jeder gute Lateiner klug wäre! Ich selbst habe im Deutschen in der Prima eines Gymnasiums sehr tüchtige Schüler gehabt, die sich mit den alten Sprachen bis zuletzt nicht befreunden konnten. Aber die Art der Begabung, ob sie mehr auf ein unmittelbares praktisches Erfassen der Dinge oder auf abstrakte Betrachtung und wissenschaftliche Analyse gerichtet ist, äußert sich in der Tat nirgends entschiedener als in dem Verhalten, das der Verstand des Lernenden der lateinischen Sprache gegenüber zeigt. Je früher dieser Prüfstein angelegt wird, desto besser. Jetzt

*) [Vgl. den Aufsatz „Der Sinn der neuesten Schulreform", oben S. 160.]

gehen aus Quarta, Quinta, Sexta nicht ganz wenige Schüler ab und zu einer lateinlosen Schule hinüber, weil die Eltern zu der Erkenntnis gekommen sind, daß ihre Fähigkeiten weniger auf theoretischem als auf praktischem Gebiete liegen. Künftig würde, wenn das Lateinische erst in Untertertia beginnt, die früheste Stelle, an der ein Übergang als notwendig erkannt und vollzogen werden kann, die Grenze zwischen dieser und der folgenden Klasse sein. Weit entfernt also, den Eltern die schwere Wahl zu erleichtern, ist man im Begriff ihnen das beste Merkmal, nach dem sie sich entscheiden können, vorzuenthalten und den etwaigen Wechsel der Schulart bis zu einer Altersstufe zu verschieben, wo er in den Lebens- und Bildungsgang des Knaben viel störender eingreift als, wie es jetzt ist, in den Anfangsjahren. So sieht in Wahrheit das Resultat aus, um dessen willen dem Unterricht in den alten Sprachen die Lebensader zerschnitten werden soll!

Aber das ist ja gar nicht die Absicht, ruft man uns von der anderen Seite zu. Der namhafte Schulmann, der zuerst ein Gymnasium mit lateinlosem Unterbau organisiert hat, ist ein begeisterter Freund des Altertums; und er hat sich zu der Reform gerade nur deshalb entschlossen, um die klassische Bildung vor dem Untergang zu bewahren. Aus dem, was er selbst und seine Mitarbeiter über den Betrieb des Unterrichtes am Goethe-Gymnasium veröffentlichen, erhält man ein Bild ernster, wohldurchdachter Tätigkeit; und denselben Eindruck gewinnt vollends ein jeder, dem es verstattet wird dort ein paar Tage als Gast zu weilen: er sieht, wie Lehrer und Schüler mit frischer Kraft und in freudiger Gemeinschaft dem hohen Ziele zustreben, aus den Geisteswerken von Griechen und Römern das auszulösen und festzuhalten, was der Bildung jetzt lebender Menschen förderlich sein kann. Liegt in dem allen nicht eine Bürgschaft dafür, daß der eingeschlagene Weg der richtige ist?

Nein. Eine solche Bürgschaft liegt nicht vor. Ich habe schon erwähnt, daß die Frankfurter selbst anerkennen, ihr Unterrichtsverfahren stelle an den Lehrer erhöhte Anforderungen; das heißt doch mit anderen Worten: es macht ihm die Erreichung seines Zieles schwerer. In solcher Erschwerung liegt für starke Naturen der Antrieb, um so mehr alle Kraft aufzubieten, um so eifriger in den Stoff und seine

inneren Beziehungen einzudringen, damit durch psychologische Vertiefung ersetzt werde, was durch Einschränkung der äußeren Mittel verloren gegangen ist. Aber derselbe Lufthauch, der eine kräftige Flamme zu lodernden Brande entfacht, fährt über die schwächere so dahin, daß sie erdrückt wird. Es heißt die Augen gewaltsam der Wirklichkeit verschließen, wenn behauptet oder stillschweigend angenommen wird, jedwedem und überall werde dasselbe gelingen, was ein so auserlesenes Kollegium leistet, wie es in Frankfurt vereinigt ist und mit Umsicht und Entschlossenheit immer aufs neue ergänzt wird. Und dort selber ist es eine offene Frage, ob auf die Dauer und in ruhigen Zeiten, wo der Ehrgeiz des ersten Versuches nicht mehr so anstachelnd wirkt, die Gesundheit der Lehrer der verstärkten Arbeitslast standhalten wird. Es macht doch einen Unterschied, ob man z. B. die Anfangsgründe der griechischen Grammatik in zwei Jahren mit Knaben einübt, denen das „Formenpauken" an sich ein Vergnügen ist, oder in einem Jahre, mit Halberwachsenen, bei denen es einer virtuosen Technik bedarf, um ihnen das, was ihrem Alter nicht mehr gemäß ist, überhaupt schmackhaft zu machen. Es ist für den Kräfteverbrauch des Lehrers nicht einerlei, ob in Obersekunda im Griechischen alle 4 Wochen eine schriftliche Arbeit geliefert und korrigiert wird, wie der allgemeine Lehrplan von 1892 vorschreibt, oder, wie es am Goethe-Gymnasium geschieht, in jeder einzelnen Woche zwei Arbeiten.

Auch für die Schüler ist das nicht einerlei. Und damit kommen wir auf einen der entscheidendsten Punkte, der jüngst in den Kasseler Verhandlungen zwar erwähnt, aber mit großer, allzu großer Zurückhaltung berührt worden ist: werden die Jungen auf die Dauer und überall die ansehnliche Mehrarbeit schaffen können, die durch die zeitlich zusammengedrängte Erledigung der Grammatik, durch das beschleunigte Tempo der Lektüre bedingt ist? Die Frankfurter schaffen es, und ohne Murren. Es ist eine Freude mit dieser Jugend zu verkehren; und die beiden Stunden, die ich selbst, durch das liebenswürdige Entgegenkommen des Herrn Direktor Reinhardt, mit dortigen Primanern habe halten dürfen, Homer und Tacitus, werden immer zu den angenehmsten Einzelerinnerungen meines Schullebens gehören. Aber soll man glauben, daß dieser Eifer und diese Empfänglichkeit der Lernenden einfach eine Folge des geänderten Lehrganges sei?

Vielmehr steht die Sache so. In Frankfurt gibt es zwei tüchtige Gymnasien alten Stiles neben dem Goethe-Gymnasium; der Leiter des letzteren gilt mit Recht für einen eifrigen Verehrer der klassischen Bildung; sein Glaube, daß diese durch den Reformplan in erhöhtem Maße gefördert, ja recht eigentlich gerettet werde, hat in der Stadt Anhänger geworben: so werden gerade solche Schüler ihm zugeschickt, deren Väter von dem hohen Werte des griechisch-römischen Altertums überzeugt sind und zugleich ihren Söhnen die Fähigkeit zutrauen, mehr als andere davon in sich aufzunehmen. Daß unter solchen Umständen auch ein gesteigertes Maß von Arbeit und Anspannung willig geleistet wird, ist kein Wunder. In anderen Städten denkt man aber gerade deshalb daran ein Reformgymnasium zu gründen, weil man von ihm eine Verminderung des Einflusses der alten Sprachen erhofft. Kein Gedanke daran, daß man mit Schülern, die inmitten solcher Gesinnung aufwachsen, einen Lehrplan erfolgreich durchführen könnte, der ihnen doch beträchtlich mehr zumutet, als was bei uns in den oberen Klassen, auf der Grundlage des Normallehrplans, an Interesse und selbständiger Tätigkeit für Latein und Griechisch in Anspruch genommen wird.

Das Mehr an Arbeit dient dort lediglich dazu, auf einer höheren Stufe das wieder einzubringen, was fürs Lateinische in den drei unteren Klassen, fürs Griechische in Tertia verloren gegangen ist. Denn daß sie ihre Primaner schließlich weiter brächten als wir die unsrigen, behaupten ja auch die Frankfurter Schulmänner nicht; immer heißt es nur: es werde dort ungefähr dasselbe erreicht wie hier. Ganz doch auch dies nicht. Die griechische Dichterlektüre muß leiden, wenn sie im zweiten Semester der Obersekunda anstatt, wie sonst, im ersten der Untersekunda beginnt; dies wird auch durch die Mitteilungen im Programm des Goethe-Gymnasiums bestätigt, obwohl die Angabe „mit Auswahl", die dort neben den Nummern der gelesenen Gesänge aus Ilias und Odyssee steht, nicht erkennen läßt, wie viel noch weggeblieben ist. Herodot war in den ersten Schuljahren ganz ausgefallen; im letzten (1900/1901) ist eine kleine Probe davon gelesen worden. Mit diesem Autor werden anderwärts die Obersekundaner in der Lektüre eines ganzen Winters reichlich bekannt und vertraut, und sie empfangen damit eins der wertvollsten Stücke historischer Bildung, die das Gymnasium überhaupt zu geben vermag.

Für Frankfurt fällt der Verlust in diesem Punkte um so schwerer ins Gewicht, weil auch der eigentliche Unterricht in alter Geschichte stark eingeschränkt ist: wir haben dafür 120 Stunden, dort sind nur 80 ausgeworfen, in denen dann also die ganze Geschichte des alten Orients, der Griechen und Römer bewältigt werden muß. Man wird zwar entgegnen, hier biete die ausgedehntere Lektüre antiker Historiker einen Ersatz; doch diese Behauptung, schon an sich sehr anfechtbar, wird durch die Art, wie man — notgedrungen — den Herodot behandelt, in recht eigentümlicher Weise illustriert.

Der Geschichte ergeht es auf dem Reformgymnasium überhaupt nicht gut. Zwar die Gesamtzahl der Stunden ist dieselbe wie nach dem Normalplan; aber gerade in den oberen Klassen, wo der Geist für die Lehren dieser Wissenschaft reifer und zugänglicher ist, sind die Frankfurter im Nachteil. In den vier Jahren von Untersekunda an haben sie 2, 2, 2, nur in Oberprima 3 Wochenstunden für Geschichte, denen bei uns 4 mal 3 gegenüberstehen. Ähnlich verkürzt ist die Matematik, der in denselben Klassen dort 4 mal 3, bei uns 4 mal 4 Stunden gewidmet sind. Wenig verschlägt es, daß dafür in den unteren und mittleren Klassen beide Fächer in Frankfurt reichlicher bedacht sind als bei uns; die durch Wegfall der alten Sprachen freigewordenen Stunden mußten eben irgendwie untergebracht werden. Mathematisches und historisches Denken wird kein Mensch bei Kindern pflegen können; dafür ist erst nach Eintritt der Pubertät die rechte Zeit. So bleibt hier ein wirklicher, recht greifbarer Verlust, der durch keinerlei Gewinn an anderer Stelle aufgewogen wird; denn das einzige, was dafür angeführt werden könnte, eine größere Gewandtheit im Lesen und Sprechen des Französischen, hält auch nicht vor. Solche Gewandtheit beruht durchaus auf Übung; und die wird in Sexta, Quinta, Quarta allerdings erworben. Dann aber tritt das Französische stark zurück; von Obertertia aufwärts sind ihm nur 2 Wochenstunden zugewiesen: und so ist am Ende — ich habe gerade auch hierauf bei meinem Besuch ein Augenmerk gerichtet — das, was gekonnt wird, nicht wesentlich mehr, als was auch unsere Primaner, die vom Lateinischen herkommen, erreichen.

Ich darf zusammenfassen: das Reformgymnasium erzielt mit einem stärkeren Aufwande von Kraft doch im ganzen eine etwas geringere Leistung, weil es — im Bilde zu reden — den kürzeren

Hebelarm anwendet und infolgedessen auch sonst genötigt ist die Lasten in unpraktischer Weise zu verschieben. Wenn trotzdem, wie ja gar nicht zu verkennen ist, in Frankfurt freudig und mit dem Gefühl des Gelingens gearbeitet wird, so rührt dies daher, daß es für kraftvolle Lehrer und für begabte, von Eifer brennende Schüler eine Lust ist, schnell und wie im Fluge in einen Stoff einzudringen, dessen sich andere mühsam und langsam bemächtigen. Aber dieses Verfahren, gewissermaßen ein Sport edelster Art für bevorzugte Naturen, müßte zu einem völligen Zusammenbruch führen, wenn man es zur Grundlage eines allgemeinen Unterrichtsystems machen und so auch der Menge derer aufnötigen wollte, deren Begabung nicht über ein durchschnittliches Maß hinausgeht.

Damit ist aber das Schlimmste noch nicht gesagt. Auch wenn es gelänge überall ebenso günstige Bedingungen herzustellen, wie sie in Frankfurt bestehen, so würde doch das Reformgymnasium für die klassische Bildung tödlich sein, durch die unvermeidlichen Konsequenzen zu denen es führen müßte. Die Beschränkung, die es so wichtigen Fächern wie der Geschichte und Mathematik auferlegt, ist natürlich nicht unbemerkt geblieben; schon wiederholt und so auch in Kassel*) ist die Forderung laut geworden, daß man hierin mindestens hinter den Sätzen des Normalgymnasiums nicht zurückbleiben dürfe. Einstweilen hat man die Forderung zurückgestellt, die Mahnenden beschwichtigt; es wäre ja auch gar zu unklug, während der neue Lehrplan noch um Anerkennung ringt, deutlich werden zu lassen, daß er den Keim der Zersetzung in sich trägt. Sobald aber der Sieg errungen, das Reformgymnasium zu völliger oder doch überwiegender Herrschaft gelangt wäre, so würde jenes Verlangen unwiderstehlich hervortreten, und würde befriedigt werden — auf Kosten der alten Sprachen. Diesen würde es dann beiden so ergehen wie schon einmal dem Griechischen. Dem hat man im Jahre 1882 vorn einen Jahrgang abgestrichen und dafür durch Erhöhung der Stundenzahl in den folgenden Klassen Ausgleich schaffen wollen: 6 mal 7, so rechnete damals die Regierung, ist ja ebensoviel wie 7 mal 6. Als aber die nächste Revision erfolgte, 1892, wurde die siebente

*) [Der offizielle Bericht über die in Kassel im November 1901 gepflogenen Verhandlungen war damals noch nicht erschienen, so daß ich mich auf die hier gegebene Andeutung beschränken mußte. Genaueres in Nr. XIX.]

Stunde überall beseitigt; und kein Mensch dachte daran, das Jahr in Quarta, dessen Verlust sie hatte ersetzen sollen, wieder einzuführen. So würden diesmal Latein und Griechisch mit einem neuen, bleibenden Verlust herauskommen, der darum nicht minder fühlbar wäre, weil er sich schrittweise vollzogen hätte.

Dazu kommt nun ein fast noch schwerer wiegender Umstand. Am Reformgymnasium beginnt der griechische Unterricht in Untersekunda; wer also aus dieser Klasse mit dem Einjährigenschein abgeht, hat von der herrlichen Sprache gerade die ersten mühsamen Anfangsgründe kennen gelernt: man kann getrost behaupten, daß die nicht ganz geringe Menge von Zeit und Kraft, die er darauf verwendet hat, umsonst aufgewendet ist. Bis jetzt ist es zwar im Reformlager ganz still von diesem Widersinn, unter dem ein Teil der Schüler zu leiden hat. Aber sobald erst einmal das alte Gymnasium beseitigt wäre und nicht mehr — mit seiner zweckmäßigeren Verteilung — zum Vergleich daneben stünde, dann würde es schon laut werden: es sei ja ganz unerhört, die armen Jungen ein Jahr lang mit griechischen Akzenten, Deklination und Konjugation, gar mit den Verbis auf μι zu plagen, wenn sie doch die Sprache nicht weitertreiben und nie dazu gelangen sollen ein Buch in ihr zu lesen; offenbar sei ja der rechte Zeitpunkt, das Griechische anzufangen, jenseits der Grenze die das Einjährigenrecht bilde, also in Obersekunda. Dahin würde man es denn ganz folgerichtig verschieben. Ich sage „man würde verschieben", nicht „man wird verschieben", weil ich des Glaubens lebe, daß die Erkenntnis der Gefahr durchdringen und den schlimmen Ausgang verhindern wird; ein Zweifel an der zwingenden Kraft der ausgesprochenen Folgerung ist unmöglich. Mit dem Wegfall des Griechischen aus Tertia wäre seine Beseitigung auch aus Untersekunda ohne weiteres gegeben. Und damit würde — so urteilt auch der Leiter des Frankfurter Reformgymnasiums — eine Beschränkung der klassischen Bildungselemente erreicht sein, die einen wirksamen Einfluß auf das Geistesleben der deutschen Jugend ausschlösse.

Damit würde dasjenige Ziel erreicht sein, dem die größte, rührigste, tonangebende Gruppe unter den Reformfreunden mit vollem Bewußtsein zustrebt: Friedrich Lange und seine Gesinnungsgenossen. Der Herausgeber der „Deutschen Zeitung" hat nie ein Hehl daraus gemacht, daß für ihn das Reformgymnasium nicht einen Versuch

bedeutet, den altsprachlichen Unterricht in veränderter Form desto lebensfähiger zu erhalten, sondern ein Mittel, die alten Sprachen zurückzudrängen. Deshalb fordert er ganz radikal die Einführung des lateinlosen Unterbaues für alle höheren Schulen, und erklärt im voraus: Wenn dabei die Leistungen geringere werden, so darf das kein Grund sein den Versuch zu korrigieren und das Lateinische wieder in einer früheren Klasse zu beginnen; sondern dann „müssen die Ansprüche an die Lateinleistung in der Reifeprüfung ermäßigt, das Griechische muß fakultativ werden, oder was sonst zweckmäßig und auf Kosten der alten Sprachen geschehen kann, um die Überbürdung zu vermeiden". Also: erst wird auf Kosten der alten Sprachen, indem man sie in den mittleren und oberen Klassen zusammendrängt, eine Überbürdung hergestellt, und dann wird die Überbürdung auf Kosten derselben alten Sprachen wieder beseitigt. Von dem Standpunkt aus, von dem dieser klare und rücksichtslose Feldzugsplan entworfen ist, muß die Haltung Reinhardts höchst befremdlich erscheinen, der immer wieder versichert, sein einziges Streben sei, den lateinischen und griechischen Unterricht auf eine neue Weise um so kräftiger zu fördern, ja der in Bremen im Herbst 1899 geradezu erklärte: „weder ihm noch seinen Kollegen würde es je eingefallen sein, den Versuch mit lateinlosem Unterbau zu machen, wenn wir das alte Gymnasium hätten behalten können, wie es vor 1882 war" — also mit Beginn des Griechischen in Quarta, 10 Stunden Latein von Sexta bis Obersekunda und mit lateinischem Aufsatz. Nun kam im folgenden Jahre die Juni-Konferenz, auf der Reinhardt es war, der vor ungestümem Vorgehen warnte. Dies alles von seinem vornehmsten Bundesgenossen zu hören war für Friedrich Lange nicht leicht. Darum entschied er: der Direktor des Goethe-Gymnasiums sei zwar zur technischen Vertretung des Reformschulwesens in erster Linie berufen, aber — „taktisch nicht besonders bewährt".

Für die ideale Richtung und den Gerechtigkeitssinn des verdienten Mannes könnte es kein rühmenderes Zeugnis geben, als diesen Tadel aus dem Munde des Führers der Gesamtpartei. Aber im Kampf um Dasein und Macht gibt es noch andere Eigenschaften, die den Sieg bestimmen. Vor allem darauf kommt es an, daß einer das, was geschieht und was er selber tut, nicht bloß nach der unmittelbar empfundenen Bedeutung, sondern auch nach der Stellung würdigt,

die es in der fest verbundenen Kette der vorangegangenen und der immer weiter eilenden Ereignisse einnimmt. Wer das nicht vermag, dem gilt der Spruch: „Du glaubst zu schieben, und du wirst geschoben". Reinhardt und die Seinen erkennen nicht, welcher Leute Geschäfte sie besorgen; sie sehen nicht — fast hätte ich doch gesagt: wollen nicht sehen — wie das Reformgymnasium nur eine Etappe sein soll auf dem Wege zum Ziel eines von den historischen Grundlagen unserer Kultur losgelösten Erziehungswesens. Die Zwischenstation wird abgebrochen werden, sobald man glaubt mit Sicherheit über sie hinausgehen zu können. Und dann wird denen, die in dem Wahn aufzubauen am Werke der Zerstörung geholfen haben, von den eigenen Freunden nichts anderes zum Danke werden als das wohlbekannte: „Der Mohr hat seine Arbeit getan, der Mohr kann gehen".

Es ist kaum nötig von hier auf die Fragen zurückzugreifen, von denen unsere Betrachtung ausging; die Antwort hat sich von selber ergeben. Der Plan des Reformgymnasiums ist deshalb so gefährlich, weil er die Bekämpfung der alten Sprachen mit dem Schein der Fürsorge für sie umgibt und so aus unseren eignen Reihen, aus den Freunden der klassischen Bildung manchen Anhänger hinüberlockt. Wenigstens einen Versuch, heißt es da wohl, sollte man doch auch bei uns machen; bewährt er sich nicht, so kann man ihn ja immer wieder aufgeben. Aber wer verbürgt es uns, daß in jedem späteren Augenblick die Umkehr möglich sein wird? Und dann ist die Jugend des deutschen Volkes doch wohl ein zu edler Leib, um an ihm fortwährend neue Experimente zu machen! Als Material zur Beobachtung reichen die bisher angestellten Proben aus; nur Zeit muß man ihnen lassen, nicht ein Jahrzehnt, sondern zwei oder drei. Inzwischen wird sich der Zustand der höheren Schulen in Preußen auch nach einer anderen Seite hin ändern. Der Fall des Gymnasial-Monopols, der soeben erfolgt ist, muß dahin wirken, daß an manchen Stellen, besonders in kleinen Städten mit überwiegend gewerblicher Bevölkerung, die Gymnasien verschwinden und in realistische Lehranstalten umgewandelt werden. Ein guter und heilsamer Übergang, dem auch unser Verein mit Befriedigung zusehen kann. Denn wir wollen die gymnasiale Bildung niemandem aufdrängen, sondern möchten nur dafür sorgen, daß sie denen, die danach verlangen, rein und unverkümmert zuteil werde.

Diese Forderung beruht auf einem allgemeinen Gedanken, den auch die preußische Regierung, nach langem Zögern, anerkannt hat in dem Erlaß, der durch Seine Majestät den Kaiser am 26. November 1900 in Kiel vollzogen worden ist: „durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen". Der verkörperte Widerspruch zu diesem Grundsatz ist das Reformgymnasium, indem es die verschiedenen Bildungsstoffe, die selbständig nebeneinander in tüchtigem Wettstreit entwickelt und nutzbar gemacht werden könnten, vermengt zeigt zu einem einzigen großen Gebilde, dessen Kopf zwar von Gold ist, der Leib aber aus mancherlei Metall und die Füße von Ton. Darum kann ich nicht glauben, was freilich von reformfreundlicher Seite behauptet wird, daß man an leitender Stelle neuerdings daran denke, die Haltung den Reformschulen gegenüber zu ändern, die Gründung von Gymnasien nach diesem System zu begünstigen, ja wohl gar an einer Staatsanstalt mit solcher Einrichtung ein Beispiel zu geben. Die Unterrichtsverwaltung würde damit die gute Wendung, die der Kieler Erlaß und zum Teil auch die neuesten Lehrpläne bezeichneten, sofort wieder verlassen und zu allem dem, was die bösen Jahre 1882 und 1892 gebracht haben, eine neue schwere Verantwortung übernehmen. Denn dann müßte man sagen, daß sie entweder wie Friedrich Lange gewillt sei den Bildungseinfluß der alten Sprachen zu brechen, oder — wie der andere Flügel der Reformpartei — daß sie nicht wisse, woher die Bewegung kommt und wohin sie führen muß.

[Eine Kritik dieses Vortrages von Geheimrat Reinhardt erschien in der Monatschrift für höhere Schulen I (1902) S. 485 ff. Darauf antwortete meine Schrift „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums, mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichtes", Leipzig, B. G. Teubner, 1903 (Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern).]

XVIII.

Zwei akademische Proteste für die Gymnasialbildung.

[Preußische Jahrbücher Band 110 (1902) Heft 2.]

Hermann Fischer, Der Neuhumanismus in der Deutschen Literatur. Rektoratsrede. Tübingen (H. Laupp'sche Buchhandlung) 1902. 31 S. Oktav.

Martin von Schanz, Die neue Universität und die neue Mittelschule. Akademische Festrede. Würzburg (A. Stubers Verlag) 1902. 52 S. Großoktav.

Die beiden Schriften, deren Titel hier genannt sind, stimmen darin überein, daß ihre Verfasser von dem hohen Werte der gymnasialen Bildung durchdrungen sind, daß sie eine Gefahr für deren Bestand in der neuesten Wendung der preußischen Schulpolitik erblicken und dem gegenüber die Überzeugung zu begründen und zu verbreiten suchen, daß ein so kostbares Gut unserem Volke erhalten bleiben müsse. Fischer deutet diesen Zusammenhang nur am Ende seiner Rede an; deren eigentlicher Inhalt ist ohne Beziehung auf aktuelle Fragen, rein historisch. In kurzen Zügen und doch so recht aus dem Vollen arbeitend schildert der Verfasser die Bewegung, durch welche im letzten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts griechische Kunst und Literatur eine herrschende Stellung im deutschen Geistesleben gewann. Winckelmann, Herder, Goethe, Schiller werden, nach dem was sie gewollt und was sie erreicht haben, gewürdigt, dazu zwei dem heutigen Kreise der Literaturfreunde weniger vertraute, Heinze und Hölderlin, für deren Verständnis und gerechte Beurteilung im Vorbeigehen Treffendes und Wirksames gesagt wird. Das Hauptgewicht der Ausführungen des Verfassers liegt aber in der Stellung, die er zu

der Frage einnimmt, ob und in welcher Weise die Werke der Griechen für die Schöpfungen moderner und im Besonderen deutscher Kunst und Poesie als vorbildlich zu gelten haben. Er erinnert an Herders Warnung vor direktem Nachahmen: „Nicht die Schriften und Formen der Alten sollen nachgeahmt werden; ihr Geist soll angeeignet und mit dem modernen, deutschen Geist vermählt werden!" Auf Baukunst angewandt würde dies beispielsweise bedeuten, daß das alte Museum und die Börse in Berlin viel größeres Verdienst haben als die Nationalgalerie, weil sie Elemente alter Architektur in freier Verbindung und selbständiger, einem neuen Zwecke angepaßter Verwendung zeigen, während dort die fertige Form eines antiken Gotteshauses herübergenommen und einer Bestimmung dienstbar gemacht ist, zu der sie nicht paßt. Von ähnlicher Art ist auf dem Gebiete der Literatur ein Doppelbeispiel, das Fischer anführt: Goethes Achilleis nennt er „ein schwächliches Produkt anempfindender Kunst", wogegen der Dichter in Hermann und Dorothea mit um so größerem Glücke gezeigt habe, wie schön es sei „Homeride zu sein, auch nur als letzter". Auch hier steht organische Umbildung und lebendige Verwertung antiker Formelemente der unmittelbaren Nachahmung gegenüber, die offenbar den Dichter selbst wenig befriedigt hat; sein Sang von Achill ist ein kleines Fragment geblieben. Daß im ganzen er sowohl wie Schiller im Verlauf ihrer gemeinsamen Entwickelung dahin gekommen sind, die Anlehnung an griechische Muster zu übertreiben, erkennt der Verfasser ausdrücklich an; von der Braut von Messina sagt er: „ein glänzender Versuch; aber kein Unglück, daß er nur das einemal gemacht worden ist". Damit ist aber der ursprüngliche Gedanke, für den Winckelmann gewirkt hatte, daß das Griechentum das Maß aller Dinge sei, nicht aufgegeben; in geändertem Sinne und neuer Wendung wird er weiterleben. Vollkommen richtig urteilt Fischer zum Schluß: „Es ist dem heutigen Beschauer leicht, zu erkennen, wie viel Einseitiges in jener Griechenverehrung lag; aber wehe uns, wenn wir den Blick dafür verlieren sollten, wie viel Wahres, Großes, Ewiges in ihr war!"

Mitten in den Kampf um praktische Aufgaben, um Fragen der Organisation des Unterrichtswesens versetzt uns die Rede des Würzburger Rektors. Sie behandelt in erster Linie das Verhältnis der verschiedenen Hochschulen zueinander. Der Verfasser verfolgt

die Geschichte der landwirtschaftlichen und forstwissenschaftlichen Akademien in Deutschland, der Institute für Tierheilkunde, und zeigt, wie sie alle die Tendenz haben sich einer Universität anzugliedern. Den Grund sieht er darin (S. 4), daß die Disziplinen, welche auf den Fachschulen betrieben werden, sich in folgerichtiger Entwickelung zur Form strenger Wissenschaftlichkeit durchringen und dann naturgemäß den Anschluß an einen größeren Organismus zu gewinnen suchen. Er billigt daher das Streben sowie dessen bisherige Resultate. Aber ist wirklich die wissenschaftliche Vertiefung jener zunächst praktischen Disziplinen der entscheidende oder gar der einzige Grund gewesen, weshalb deren Vertreter die Verbindung mit der Universität wünschten? Lag nicht in dem hohen Ansehen der ehrwürdigen alten Hochschulen Anlaß genug, daß jüngere Lehranstalten, die ebenfalls das Ziel verfolgen erwachsene junge Leute auf einen wichtigen Beruf vorzubereiten, das Verlangen empfanden, an jener Vorzugstellung und anerkannten Vornehmheit Anteil zu haben? Daß diese äußere Rücksicht stark mitgewirkt hat, wird man bei nüchterner Beurteilung nicht bestreiten können; in welcher Weise und in welchem Verhältnis sich mit ihr Erwägungen sachlicher Art, wie Schanz sie ausschließlich voraussetzt, verbunden haben, müßte von Fall zu Fall geprüft werden. Daß er mit seinem unbedingten Eintreten für die Vereinigung mit der Universität nicht auf richtigem Wege ist, geht schon aus der Stellung hervor, zu der er dadurch konsequenterweise den kaufmännischen Hochschulen gegenüber geführt wird (S. 7 f.). Er verwirft sie — und muß sie verwerfen — als „Verirrungen", als „krankhafte Schöpfungen", als Produkte „einer durchaus krankhaften Absplitterung". Und dazu gehören doch, ja werden von ihm ausdrücklich mit genannt, so fröhlich aufblühende Institute wie die in Frankfurt a. M. und Köln, in denen sich bürgerliche Tüchtigkeit und eine aufs Allgemeine und Höhere gerichtete Auffassung praktischer Berufsarbeit hoffnungsvoll betätigen.

Anders als bei den bisher besprochenen Anstalten hat sich die Hinneigung zur Universität im allgemeinen bei den vorzugsweise so genannten technischen Hochschulen geäußert. Sie waren an Umfang wie an mannigfaltigem Inhalt reich genug, um auf die Anlehnung an eine ältere Schwesteranstalt stolz verzichten und dafür die Forderung erheben zu können, daß sie selbst einen der Universität ähnlichen, in

sich vollendeten Organismus darstellten. Nur darin verriet sich ein Mangel an Selbstbewußtsein, daß sie meinten, ihre innere Gleichwertigkeit bedürfe in den Augen des Publikums eines äußeren Zeichens; und dazu sei nichts geeigneter, als die Herübernahme der bei den Universitäten seit Jahrhunderten herkömmlichen Doktor-Promotion. Der Standpunkt, den Schanz einnimmt, wird am deutlichsten durch die Art charakterisiert, wie er hier urteilt. Die Einführung des „Dr. ing.", eine Maßregel, bei der doch die menschliche Schwäche der Eitelkeit eine sehr erkennbare Rolle gespielt hat*), begrüßt er freudig als „tatsächlichen Beweis" dafür, daß „die technische Hochschule die wissenschaftliche Seite als ein wesentliches Moment des Lehrbetriebs konstituiert" habe (S. 10). Den eben hierauf gegründeten Anspruch aber, daß das Polytechnikum eine der Universität ebenbürtige, nur ihrerseits durchaus moderne Hochschule sei, lehnt er ab und möchte es mit der Gesamtheit seiner Fächer als eine neue Fakultät dem alten akademischen Körper einfügen. Freilich kann er sich für diesen Vorschlag auf das Votum eines namhaften Lehrers einer technischen Hochschule, des Geh. Regierungsrates Riedler in Charlottenburg berufen; wichtiger sind doch die Gründe, die er von sich aus für die Verschmelzung beider Anstalten geltend macht. Sie liegen teils auf der einen, teils auf der anderen Seite.

Was die Universitäten betrifft, so klagt Schanz (S. 14), daß „ein bedeutendes Stück unseres Kulturlebens ihnen fremd geblieben, daß die Wunder der Mechanik, die unser ganzes Dasein von Grund aus umgestaltet haben, nicht ihr Werk" seien; dem entspreche es, daß das Interesse und die Bewunderung der Nation heute mehr den technischen Hochschulen zugewandt erscheine. In dieser Beobachtung liegt etwas Richtiges: der Platz, den die Universitäten und die von ihnen gepflegte Wissenschaft in dem öffentlichen Leben der Nation einnehmen, ist zu Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts merkbar weniger bedeutend, als er zu Anfang des neunzehnten war. Aber es hieße geradezu ihren Bankerott erklären, wenn man die Gunst des Publikums und einen größeren Anteil an der geistigen Bewegung der Zeit ihnen dadurch wieder zu verschaffen suchen wollte, daß die technischen Hochschulen, die in erfolgreichem Wettbewerb beides für

*) Vergl. unsere früheren Ausführungen [Nr. X].

sich gewonnen haben, ihrer äußeren Selbständigkeit beraubt und den älteren Schwesteranstalten einverleibt werden. Vielmehr müssen die Wissenschaften, deren Trägerin die Universität ist, von sich aus versuchen, wie sie aufs neue stärkeren Einfluß auf das geistige Leben auch der ihnen ferner stehenden Kreise ausüben können. In dieser Richtung sind erfreuliche Anfänge bereits gemacht. Bücher wie Harnacks „Wesen des Christentums“ und Wilamowitz' Übersetzungen griechischer Tragödien, Veranstaltungen wie die Berliner Hochschulkurse oder, was Schanz selber erwähnt, das von Geheimrat Klein in Göttingen gegründete physikalisch-technische Institut werden zur Herstellung eines regeren Wechselverkehrs und Gedankenaustausches zwischen Universität und Leben sicher mehr beitragen als ein gewaltsamer, rein äußerlicher Eingriff, durch den an dem inneren Zustande gar nichts gebessert, nur die Benennung verschoben werden würde.

Besser begründet erscheint der Teil der Erwägungen des Verfassers, der von der Seite der technischen Lehranstalten ausgeht. Auch wer einen praktischen Beruf anders als handwerksmäßig ausüben will, bedarf heute gewisser Kenntnisse in Rechtswissenschaft und Verwaltungslehre; sehr zu wünschen ist für seine Studienzeit die Teilnahme an allgemein bildenden Vorlesungen geschichtlichen, literarischen, philosophischen Inhalts. Für beide Zwecke könnte natürlich durch die von Schanz empfohlene Verbindung mit der Universität gesorgt werden; aber dies ist doch nicht das einzige Mittel. Wo Universität und Fachhochschule an einem Orte nebeneinander bestehen, wird durch die alte Einrichtung, daß die Studenten jeder der beiden Anstalten auch zum Hören an der anderen berechtigt sind, dasselbe erreicht. In der glücklichen Lage, sich dieses Wechselverhältnis zunutze zu machen, ist noch jetzt die technische Hochschule in München; für die Berliner ist es durch die Auswanderung nach Charlottenburg zerstört worden. Doch da handelt es sich um eine Anstalt, die groß und entwickelt genug ist, um alle, auch die höchsten und feinsten geistigen Bedürfnisse ihrer Zuhörer selbst zu befriedigen. Und das gleiche kann doch wohl allgemein von den technischen Hochschulen gefordert werden; was der Verfasser gegen die in dieser Beziehung vielfach geübte Sparsamkeit sagt (S. 12), seine Klagen über ein Arbeiten mit geborgten Kräften zweiten und dritten Ranges sind gewiß berechtigt. Auch der künftige Architekt, der Ingenieur, der

Maschinenbauer haben Anspruch darauf, einmal von dem vollen Strome wissenschaftlichen Lebens, der ihr Zeitalter durchzieht, berührt und ergriffen zu werden. Dafür aber reicht es nicht aus, daß sie irgendwelche Vorlesungen über Geschichte, Philosophie, Literatur hören können, sondern solche Männer müssen zu ihnen sprechen, die selbst auf der Höhe der Forschung stehen. Die technischen Hochschulen und die Regierungen, von denen sie erhalten werden, sollten eine Ehrenpflicht darin sehen, daß ihre Studenten in dieser Hinsicht nicht schlechter versorgt werden als die der Universitäten. Wenn es denn wirklich, zumal im Anfang, öfter vorkommt, daß ein Gelehrter, der sich am Polytechnikum ausgezeichnet hat, nicht ungern dem Ruf an eine Universität folgt, was schadet das? Es war doch der Gedankenkreis der technischen Wissenschaften, innerhalb dessen er zuerst seine Kräfte entwickeln und betätigen konnte. Und vielleicht findet einmal ein Jüngerer, ein Vertreter einer neuen Richtung die noch nach Anerkennung ringt, an der modernen Hochschule eher seinen Platz als an der altehrwürdigen, die sich als Hüterin wissenschaftlicher Tradition fühlt.

Dies alles gilt freilich nur für Institute, die so groß und vielseitig sind wie die technischen Hochschulen. Daß die kleineren Schwesteranstalten — für Forstwesen, Tierheilkunde, Landwirtschaft, Bergbau — in anderer Lage sind, wurde schon erwähnt. Für sie wird es aus praktischen Rücksichten in der Tat oft das beste sein, den Anschluß an eine Universität zu suchen, weil die eigenen Mittel nicht reich genug sind, um die allgemeinen Wissenschaften mit vollwertigen Lehrkräften auszustatten. Im Grunde aber erfordert jeder einzelne Fall seine eigene Beurteilung. Wenn der Verfasser (S. 15 f.) eine Reihe von Beispielen anführt, in denen mit einer Universität technische Abteilungen verbunden sind, so kann damit eine prinzipielle Forderung um so weniger begründet werden, als die Beispiele alle dem Ausland angehören. Andrerseits ist es recht wohl denkbar, daß etwas Ähnliches hier oder dort, wo die Verhältnisse dazu angetan sind, sich auch bei uns als zweckmäßig erweisen wird. Vielleicht trifft dies für einen Fall zu, der eben jetzt zur Beratung steht und dem Würzburger Professor begreiflicherweise besonders am Herzen liegt (S. 17 f.), für die Frage nämlich, ob eine in Bayern zu gründende zweite technische Hochschule nach Nürnberg gelegt oder mit

der Universität Würzburg vereinigt werden soll. Darüber mitzureden maßen wir uns nicht an; unsere Absicht war nur, hier wie überall, der grundsätzlichen Uniformierung zu widersprechen.

Die Bedenken gegen das vom Verfasser aufgestellte Programm müßten noch stärker betont werden, wenn er recht hätte mit dem Satze: „Die einheitliche Gestaltung des Hochschulunterrichts hat zur Folge eine einheitliche gelehrte Mittelschule." Scheinbar ist das konsequent gedacht; tatsächlich würde ja aber an der Mannigfaltigkeit der Fächer, die studiert werden, durch ihre Vereinigung in den Abteilungen eines alle umfassenden Lehrinstitutes nichts geändert werden. Und schon jetzt bestehen innerhalb der Universität Unterschiede der geistigen Richtung, die so groß sind, daß sie wohl die Frage rechtfertigen, ob eine und dieselbe Vorbildung für alle Zweige des Studiums gleich sehr die beste ist. Jener Satz hat für uns nur insofern Bedeutung, als er den Übergang zum zweiten Teil der ganzen Rede vermittelt, dem Kampfe gegen die von der preußischen Regierung ausgesprochene und in der Durchführung begonnene Gleichstellung der drei Arten höherer Schulen. Schanz sieht darin einen „wuchtigen Schlag", der „gegen die altbewährte klassische Grundlage der höheren Bildung" geführt wird, und der ihn „mit dem tiefsten Kummer erfüllt" (S. 26). — Daß die Heilsamkeit, ja Notwendigkeit jener Maßregel außerhalb Preußens, wo die bei uns durch das Gymnasialmonopol erzeugten Übelstände großenteils unbekannt waren, nicht ohne weiteres erkannt wird, ist begreiflich. Aber von bedenklichem Kopfschütteln zu ausgesprochener Verwerfung ist noch ein weiter Weg, den ein gewissenhafter Beurteiler nicht gehen wird, ohne die Gründe geprüft zu haben, die zu dem ihn befremdenden Beschluß geführt haben. Wenn in den Beratungen des Deutschen Gymnasial-Vereins in Braunschweig zu Pfingsten 1900, in den Verhandlungen der amtlichen Berliner Konferenz im Juni desselben Jahres Irrtümer mitgewirkt und Schaden gestiftet haben, möge man sie nachweisen. Das tut der Verfasser nicht, macht auch nicht den kleinsten Versuch dazu. Er hat, wie es scheint, überhaupt nicht Kenntnis genommen von der Tatsache, daß es die überzeugtesten Freunde und berufene Vertreter des Gymnasiums gewesen sind, welche die Aufhebung seiner äußeren Privilegien durchgesetzt haben. So ficht er gegen Windmühlen, indem er eine schulpolitische Partei und eine Unterrichts-

verwaltung, die den ernstesten Willen haben die Gymnasialbildung neu zu beleben, wie Feinde behandelt, gegen die man dieses Gut schützen müsse.

Unter diesen Umständen ist eine Verständigung kaum möglich; sie soll hier auch nicht noch einmal versucht werden. Schanz fragt entrüstet: „läßt sich ein Jurist denken ohne alle Kenntnis des römischen Rechtes?" (S. 20) — als ob es nicht schon jetzt und gerade infolge der durch das Monopol verdünnten Gymnasialbildung eine Menge von Juristen gäbe, die gar nicht daran denken eine Kenntnis des römischen Rechtes aus den Quellen zu schöpfen! Er fordert für das Studium der Tierheilkunde dieselbe Vorbereitung wie für das der menschlichen (S. 6), also die Absolvierung eines vollen Gmnasiums mit Latein und Griechisch, und bedenkt nicht, daß durch solche ohne inneren Zwang hochgeschraubte Forderungen nur scheinbar und höchstens einmal vorübergehend das einzelne Fach gehoben, in Wahrheit und auf die Dauer das allgemeine Bildungsniveau heruntergedrückt wird. Das meiste, was der Verfasser vorbringt, sind Bedenken, die oft gehört und oft widerlegt worden sind; nur ein Vorschlag ist, so viel mir bekannt, neu, und freilich von fundamentaler Bedeutung. Um ihn zu würdigen, muß ein wenig weiter zurückgegriffen werden.

„Die alten Sprachen und ihre Literaturen allein führen uns zu den Wurzeln unseres Kulturlebens zurück": so Schanz (S. 22), unzweifelhaft richtig. Dasselbe war die Überzeugung von Johannes Schulze, der im zweiten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts das höhere Schulwesen in Preußen zu organisieren hatte. Er wünschte, daß alle, die in einem wichtigen öffentlichen Berufe tätig sein wollten, an dieser Geistesbildung Anteil hätten; und um diesen Anspruch durchführen zu können, mußte er in dem Lehrplan des Gymnasiums eine Reihe neuer Fächer als notwendige festsetzen, so daß jeder künftige Berufszweig schon auf der zum Studium vorbereitenden Schule zu seinem Rechte kam. In diesem enzyklopädischen Charakter des Gymnasialunterrichtes lag der Ursprung alles Übels: indem die Nebenfächer weiter wuchsen, wurde den alten Sprachen immer mehr Luft und Licht genommen; endlich war ihr Betrieb so weit eingeschränkt und unwirksam gemacht, daß der Zusammenhang mit „den Wurzeln unseres Kulturlebens", eben weil man ihn für alle hatte

erzwingen wollen, für alle verloren zu gehen drohte. — Schulzes Zeitgenosse in Bayern und sein ausgesprochener Gegner war Friedrich Thiersch. Seinem einsichtigen Wirken hatten es die bayrischen Gymnasien zu danken, daß ihr Lehrplan nicht ebenso bunt wurde wie der preußische, daß in ihnen der humanistische Geist treuer gewahrt blieb; mittelbar ihm hatte es Preußen zu danken, daß im Frühjahr 1900, als uns eine neue Zurückdrängung der alten Sprachen drohte, der Vergleich mit dem bayrischen Schulwesen ein starkes Gewicht zugunsten der klassischen Bildung in die Wagschale werfen konnte. Und was empfiehlt nun Schanz für die Schulen seines engeren Vaterlandes? Um die Gymnasialbildung als unerläßlich für alle Berufsstudien aufrecht zu erhalten, will er (S. 24. 48 f.) das Lateinische am Gymnasium einschränken, das Französische verstärken, als obligatorische Fächer Englisch (die vierte fremde Sprache), Chemie und in den sechs oberen Klassen Zeichnen hinzufügen. Das heißt mit anderen Worten: die verkehrte Schulpolitik, die von Johannes Schulze inauguriert war und die in ihrer weiteren Entwickelung bis nahe an den Zusammenbruch aller klassischen Bildung geführt hat, soll in dem Augenblick, wo man in Preußen den Fehler erkennt und einlenkt, auf einen anderen deutschen Staat übertragen werden.

Und warum das alles? Im Grunde doch aus keiner anderen Ursache als aus Kleinmut. Der Verfasser fürchtet, daß, wenn der Zwang zum Besuche des Gymnasiums aufhöre, es bald überhaupt keine Eltern mehr geben werde, die ihre Söhne „mit dem unnötigen Ballast des Griechischen und Lateinischen" würden beladen wollen (S. 19 f.). Ist wirklich die innere Kraft des klassischen Altertums so gering, daß es als Element unseres Geisteslebens abdanken muß, wenn ihm die von der staatlichen Gewalt entlehnten äußeren Stützen entzogen werden? Vielmehr ist dies nun die Aufgabe, die uns Philologen, am Gymnasium wie an der Universität, obliegt, die inmitten aller modernen Zivilisation ungeschwächte Kraft der altklassischen Bildung durch die Tat zu bewähren. Für den Erfolg ist mir — wirkliche Freiheit des Wettkampfes, die wir zunächst erringen müssen, vorausgesetzt — nicht bange. Und ähnlich scheint doch schließlich, von den beiden Gelehrten deren Äußerungen hier besprochen wurden, Hermann Fischer zu denken. Bescheidener zugleich und stolzer als

der kritiklose Angriff des anderen klingt sein Bekenntnis (S. 26): „Wir wollen die Ergebnisse der modernen Bildungsbestrebungen abwarten; der Humanist kann für das Wohl seines Volkes fürchten, für seine eigene Sache nicht."

Düsseldorf, im September 1902.

[Dem ersten der beiden hier besprochenen Proteste schließen sich die Reden an, die bisher in den Versammlungen der „Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin" gehalten worden sind: Adolf Harnack „Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit", 1905, und Gustav Roethe, „Über humanistische und nationale Bildung. Eine geschichtliche Betrachtung", 1906; beide im Verlage der Weidmannschen Buchhandlung als Broschüren erschienen.]

XIX.

Die Kasseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist.

[Neue Jahrbücher für das klassische Altertum usw. und für Pädagogik XII (1903) S. 280—287.]

Mitte November 1901 hat in Kassel eine Konferenz von 84 Freunden und Vertretern des Reformschulwesens getagt; Ende Februar 1903 ist der Bericht darüber im Druck erschienen.*) Die lange Verzögerung, über deren Ursachen wir nichts erfahren, hat tatsächlich der Propaganda für den Frankfurter Lehrplan Vorschub geleistet; denn sie hat bewirkt, daß nicht nur im Publikum sondern vielfach auch in Lehrerkreisen Unklarheit darüber blieb, in welchem Machtverhältnis die widerstreitenden Richtungen innerhalb der Reformpartei zueinander stünden, welche von ihnen demnach Aussicht habe zu siegen und der ganzen Bewegung endgültig das Ziel zu bestimmen. Darüber erhalten wir aus dem vorliegenden Buche willkommene Aufklärung, die, wenn auch auffallend spät, doch nun mit anerkennenswerter Offenheit gegeben wird.

Die entschlossensten Vertreter der antigymnasialen Gruppe — Friedrich Lange und Holzmüller — haben an den Verhandlungen überhaupt nicht teilgenommen; um so bemerkenswerter ist die Tatsache, daß trotzdem die Gegner des starken Lateinbetriebes, durch den Reinhardt in den oberen Klassen den Wegfall der drei Anfangsjahre dauernd auszugleichen hofft, entschieden im Übergewicht waren.

*) Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch, mit Unterstützung von Fachgenossen herausgegeben von Dr. Otto Liermann. Erster Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Übersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1903. VII, 141 S.

Direktor Kahle (Danzig) und Prov.-Schulrat Kaiser (Kassel) bezweifelten, ob im Reformgymnasium zur gründlichen Durcharbeitung der mathematischen Lehraufgabe der oberen Klassen die zur Verfügung gebliebenen drei Wochenstunden ausreichten (S. 37. 44); Professor Feit und Dr. Richter, die Leiter der beiden Breslauer Reformgymnasien, verneinten auf Grund ihrer Erfahrung die Frage geradezu (S. 45. 47) und verlangten in Übereinstimmung mit einem von Treutlein (Karlsruhe) vorgelegten detaillierten Lehrplan (S. 35) Wiederherstellung der vier Mathematikstunden, die das eigentliche Gymnasium in Obersekunda und Prima hat. Daß diese Vermehrung auf Kosten der alten Sprachen erfolgen müßte, wurde von Richter ausdrücklich gesagt und nicht ohne Humor begründet: „wenn die Altphilologen statt 104 Stunden zu geben das Ziel auf dem Reformgymnasium mit 83 erreichten", so werde es ihnen doch wohl möglich sein, und sie würden „vielleicht eine Ehre darein setzen, sich noch eine Stunde im Lateinischen und Griechischen" zugunsten der Mathematik „abnehmen zu lassen". — Noch stärker äußerte sich die Unzufriedenheit mit der bedrängten Lage, in welche durch die Folgen des lateinlosen Unterbaues die Naturwissenschaften, vor allem am Reformgymnasium, gekommen seien. In diesem Sinne sprachen die Direktoren Richter (S. 19), Matthes (Witten), Schulte-Tigges (Lüdenscheid), Boerner (Elberfeld), Suur (Iserlohn), Walter (Frankfurt a. M.). Daß die von ihnen vorgetragenen Beschwerden einer allgemeinen Mißstimmung bei den Lehrern des naturwissenschaftlich-mathematischen Gebietes entsprechen, wurde von Dr. Liermann, Direktor des Wöhler-Realgymnasiums in Frankfurt a. M., ausdrücklich hervorgehoben (S. 24). Für einen unbefangenen Beurteiler läge ja nun der Gedanke nahe, daß der Pfahl im Fleisch der Schule, der die unnatürliche Zusammendrängung in ihren oberen Teilen bewirkt hat, wieder entfernt, durch Zurückschiebung der Anfänge des Lateinischen in die unteren Klassen für die Realien in den oberen Luft gemacht werden müsse. Aber das fiel keinem der Beschwerdeführer ein; vielmehr stand es ihnen fest, daß, wenn die Einschränkung des Lateinischen schädliche Folgen gehabt habe, das Mittel diese schädlichen Folgen zu beseitigen nur in einer weiteren Einschränkung des Lateinischen gefunden werden könne. Außer Richter, dessen Vorschlag schon erwähnt ist, sprachen noch Schulte-Tigges, von Staa, Boerner eine dahin zielende Forderung aus (S. 40. 42).

Auf der anderen Seite fehlte es auch nicht ganz an Verteidigern der bedrängten alten Sprache; das waren außer Reinhardt selbst Direktor Zernecke (Charlottenburg) und Professor Lambeck, damals Direktor des Reformrealgymnasiums in Barmen, jetzt Provinzial-Schulrat in Berlin. Aber der erste bekannte zum Schlusse selbst, er sei mit seiner Auffassung des grammatischen Unterrichts „ein weißer Rabe in dieser Versammlung" (S. 77); der andere sprach zwar (S. 43 f.) mit Nachdruck und Wärme, hatte jedoch von vornherein dadurch eine ungünstige Position, daß er nicht vom Gymnasium, sondern vom Realgymnasium ausging und gerade auch für dessen Verhältnisse eine breite Machtstellung des Lateinischen zu rechtfertigen unternahm. Dabei machte er ein wichtiges Zugeständnis: die Leistungen des Reform-Realgymnasiums im Lateinischen seien zwar in den wenigen bisher beobachteten Fällen recht erfreulich, beruhten aber auf dem ungewöhnlichen Interesse, womit sich Direktoren und Lehrer, die für die Sache begeistert waren, dem neuen Plane gewidmet hätten; nichts bürge dafür, daß es — bei weiterer Ausbreitung — so bleiben werde. Deshalb dürfe die Zahl der Lateinstunden in den oberen Klassen nicht vermindert werden. Oder wolle man zu dem geringen Maß lateinischer Leistungen zurückkehren, das die Realgymnasien alter Form bis zum Jahre 1901 geboten hätten? Der Redner selbst antwortete mit einem entschiedenen Nein, und begründete dies mit der neuesten Abiturientenprüfungsordnung, die das Lateinische zu einem Hauptfach, die Naturwissenschaft zu einem Nebenfach mache. Das tut sie allerdings; aber die Gründe, die dazu geführt haben, waren bloß politischer Art: man wollte die Vorurteile der Juristen und Mediziner gegen Zulassung der Realabiturienten schonen.*) Diese Rücksicht darf doch nicht mitsprechen, wenn erwogen wird, welche Gestaltung des Lehrplanes aus inneren Gründen die beste ist. Lambeck hat das wohl selbst gefühlt: denn er schloß mit einer Berufung auf den hohen Bildungswert, der auch innerhalb des Realgymnasiums dem Lateinischen innewohne. „Ein höherer" — als den Natur-

*) Dies ist von mir nachgewiesen in dem Aufsatz „Der Sinn der neuesten Schulreform" [Nr. XV; S. 163 f.], und die dort gegebene Darstellung hat keinen Widerspruch erfahren. Wie sollte auch jemand versuchen zu zeigen, es sei innerlich begründet, daß das Realgymnasium ein Hauptfach mehr hat als das Gymnasium, und daß zu seinen Hauptfächern das Lateinische zwar gehört, die Physik aber nicht?

wissenschaften, wollte er sagen; da veranlaßte ihn lebhafter Widerspruch der Versammelten die Rede abzubrechen.

Nach dieser nicht eben glücklichen Verteidigung hatte Geheimrat Reinhardt, der den Vorsitz führte, allen Anlaß, von den humanistischen Ansprüchen etwas nachzugeben. Er tat das ohne weiteres fürs Realgymnasium, indem er zum Schluß die übereinstimmende Ansicht der Versammlung dahin formulierte, daß eine Verstärkung des physikalischen Unterrichts und zu dem Zwecke Verminderung der Lateinstunden in den oberen Klassen zu wünschen sei (S. 54). Inbezug auf das Gymnasium äußerte er, auf Grund persönlicher Erinnerungen und Eindrücke, die Besorgnis, daß in Mathematik jetzt mehr gefordert werde, als früher geschehen und als nötig sei (S. 48), und bat schließlich, mit einer Entscheidung noch zurückzuhalten, bis die Erfahrungen von mehr als einer einzigen Anstalt vorlägen (S. 54). Die Konferenz stimmte dem zu, und konnte das um so eher tun, als Reinhardt vorher nachdrücklich erklärt hatte, daß er auch in diesem Punkte den Frankfurter Lehrplan „nicht als einen starren, unveränderlichen betrachten wolle. Sollte sich bei weiteren Versuchen herausstellen, daß er den Anforderungen, die in der Mathematik auch an einen Gymnasiasten gestellt werden müßten, nicht genüge, so werde Abhilfe zu schaffen sein" (S. 49). Wie? — darüber sagte Reinhardt nichts; sicher aber hat er an kein anderes Mittel gedacht als an das einzige, das in Kassel überhaupt erwähnt worden ist: Verkürzung der alten Sprachen.

Das Mitgeteilte reicht aus, um festzustellen, daß die Konsequenzen des lateinlosen Unterbaues, vor denen ich im Januar 1902 in Elberfeld gewarnt habe, keineswegs bloß ein „Werk der Phantasie" sind, wie mir noch ein halbes Jahr später entgegnet wurde (Monatschrift f. höh. Schulen I 491), sondern unmittelbar andringende Wirklichkeit. Dabei darf der große Unterschied nicht übersehen werden — an den kürzlich auch Ministerialdirektor Dr. Althoff im Abgeordnetenhause (10. März 1903) wieder erinnert hat —, der in dieser Beziehung zwischen Gymnasium und Realgymnasium besteht. Für dieses sind die hochgespannten Forderungen im Lateinischen wirklich etwas Ungesundes; sie beeinträchtigen die Eigenart einer Schule, die sich nach den „Realien" nennt und aus modernen Bildungselementen ihre eigentliche Nahrung zieht. Einigermaßen

leiden an diesem Übel ja auch die Realgymnasien des gewöhnlichen Typus, bei denen man — lediglich aus äußeren Rücksichten, worauf schon hingedeutet wurde — seit 1901 das Französische geschwächt hat, um etwas mehr Latein zu haben. Das Bestreben, hier Wandel zu schaffen, ist ebenso berechtigt und heilsam, wie das andere, am Gymnasium die alten Sprachen noch weiter zu schwächen, unberechtigt und unheilvoll. Daß dieser Unterschied von keinem einzigen Mitgliede der Konferenz kräftig betont wurde, erklärt sich aus dem ganzen Charakter der Versammlung, die — dem ursprünglichen Sinn des Reformschulplans entsprechend — ganz überwiegend aus Vertretern des Realschulwesens bestand und für die besonderen Aufgaben des Gymnasialunterrichts wenig Interesse mitbrachte.

Dies zeigte sich auch in der geringen Rolle, welche in den Verhandlungen die Frage des Griechischen spielte. Das Bemerkenswerteste war hier (S. 96 f.) die kurze doch inhaltschwere Rede des Geheimen Regierungsrates Dr. Matthias, eines Mannes, dem gewiß niemand vorwerfen wird, er sei ein Schwarzseher und neige dazu die Dinge schlimmer darzustellen als sie sind. Wenn er also erklärte, daß auch nach dem Waffenstillstand von 1901 „der griechische Unterricht in Zukunft den allergrößten Gefahren ausgesetzt" sei, so wird das wohl den Tatsachen entsprechen. „Wir dürfen uns keiner „Täuschung darüber hingeben", sagte der Redner, „daß der griechische „Unterricht in der Achtung derjenigen, die sich für unsere höheren „Lehranstalten besonders interessieren, nicht besonders gewachsen ist, „daß er schon nahe daran war, stark eingeschränkt, stark verkürzt zu „werden, und daß die Frage, ob er nicht fakultativ zu machen sei, „ernstlich in Erwägung gezogen worden ist. Daß dem so ist", fügte er hinzu, „daran ist das Gymnasium selbst schuld durch die Art, wie dieser Unterricht vielfach von ihm betrieben worden ist". — Ob der damit gegen die philologischen Lehrer erhobene Vorwurf in solcher Schärfe und Allgemeinheit verdient war, könnte nur auf Grund umfassender Beobachtungen entschieden werden. So viel aber ist gewiß richtig, daß der griechische Unterricht feinere und reichere Geisteskräfte in Anspruch nimmt als z. B. der lateinische, daß er deshalb leichter verunglückt. Wie läßt sich dem nun vorbeugen? Geheimrat Matthias empfahl die Ahrenssche Methode, d. h. mit Homer anzufangen anstatt mit dem Attischen; aber er empfahl sie als Prüfstein für den Lehrer:

an dessen Kunst stelle sie so hohe Anforderungen, daß, wer sich ihnen gewachsen gezeigt habe, überhaupt als tüchtig für diesen Unterricht gelten könne. Heißt das nicht ein wenig den Teufel durch Beelzebub austreiben? Wenn fürs Griechische die Stützen, die ein bloß „normal begabter, gewissenhafter Lehrer“ im Stoffe selbst findet, ohnehin schwächer sind als in anderen Fächern, täte man gut eine Methode einzuführen, durch welche diese Stützen vollends weggeschlagen und die Lehrer ganz auf ihr persönliches Können gestellt werden? Dann würde ja das Mißlingen noch häufiger, die Unzufriedenheit „derjenigen die sich für unsere höheren Lehranstalten besonders interessieren“ noch stärker, die Gefahr, daß das Griechische zu einem fakultativen Lehrfach herabsänke, noch näher gerückt werden. Etwas der Art hatte wohl auch der Geheime Regierungsrat Dr. Lahmeyer, Direktor des Provinzial-Schulkollegiums von Hessen-Nassau, im Sinne, als er „wohlmeinend davor warnte, die Frage der Ahrensschen Methode mit der Frage des Frankfurter Lehrplans zu verquicken“ (S. 88): eine Warnung, der um so größeres Gewicht beizumessen ist, weil der erfahrene und würdige Mann, der sie aussprach, selbst am Lyzeum zu Hannover unter Ahrens Lehrer gewesen ist.

Daß solche Erwägungen auf Herrn Geheimrat Matthias keinen Eindruck gemacht haben, mag wunderbar erscheinen. Es begreift sich aber vollkommen, sobald man das liest und hinzunimmt, was derselbe hochgestellte und einflußreiche Beamte kurz vorher und kurz nachher über die Verwandlung des Griechischen in ein bloß fakultatives Fach geschrieben hat. In den gedruckt vorliegenden Denkschriften, mit welchen die Junikonferenz 1900 vorbereitet wurde, war ja er es, der diese Maßregel aufs wärmste empfahl*); und noch kürzlich äußerte

*) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1900, Gutachten zu Frage 2, S. 270: „Daß der griechische Unterricht in Untersekunda erfolgreich begonnen werden kann, zeigen die schon bei den ersten Versuchen verhältnismäßig günstigen Ergebnisse des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt . . . Der Einwurf, daß Untersekunda diejenige Klasse sei, an deren Schluß das Berechtigungszeugnis zum einjährigen Dienst liege, kann nicht ins Gewicht fallen, sobald man . . . denen, die nicht humanistischer Bildung wegen das Gymnasium besuchen, Gelegenheit bietet, vom Griechischen Abstand zu nehmen und sich dem nützlichen Englisch zu widmen“ — Ebendort S 273: „Daß der griechische Unterricht in gewissem Sinne freiwillig wird und daß Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein

er in einer Redaktionsnote der von ihm herausgegebenen Monatschrift für höhere Schulen (II [1903] S. 102): „Wie oft wird mancher im Interesse des Gymnasiums noch bedauern, daß man sich nicht entschlossen hat" das Griechische weiter hinaufzuschieben. In solchem Zusammenhange darf denn die in Kassel von ihm gegebene Ankündigung — mag man sie nun als Warnung verstehen oder als Drohung —, daß dieser Plan vielleicht bald verwirklicht werden könnte, erhöhte Aufmerksamkeit beanspruchen.

Mit der Gleichgültigkeit gegen die Verdrängung des Griechischen innerlich verwandt ist der Gedanke, die geistigen Schätze der griechischen Literatur als ein Hauptelement der Bildung auch den realistischen Lehranstalten zugute kommen zu lassen. In der Tat, wenn das gelänge, wenn es möglich wäre Sophokles und Äschylos, Platons Apologie und Phädon, gar die Leichenrede des Perikles mit ihrem Ringen zwischen Gedanken und Form in deutscher Übersetzung so mitzuteilen, daß damit annähernd derselbe Gewinn erzielt würde wie durch die Lektüre des Originals, dann könnte man auch am Gymnasium auf die Erlernung der schwierigen Sprache verzichten. Deshalb war die Skizze eines überreichen griechischen Leseplans für die oberen Klassen des Realgymnasiums, die Lambeck in Kassel vortrug (S. 115—117), keineswegs so harmlos noch auch so erfreulich, wie sie durch ihren unmittelbaren Inhalt, die lebhafte Würdigung einer auch uns wertvollen Gedankenwelt, erscheinen könnte. Es war die letzte Rede, und der Saal mußte geräumt werden: so blieb eine Diskussion über dieses Thema ausgeschlossen. Sonst würde gewiß kräftiger Widerstand erfolgt sein, nicht so sehr vom Standpunkte des Gymnasiums aus als im Interesse des realistischen Bildungswesens, das ja in dieser Versammlung zahlreiche und überzeugte Vertreter hatte. Mehrfach war von ihnen betont worden, das Realgymnasium solle nicht, wozu man es scheine machen zu wollen, eine dem Wesen nach andere Schule werden (Boerner S. 41 f.; Suur S. 42). Sein Ansehen und endlich die Gleichberechtigung habe es durch die „ihm

Nützliches zu lernen." — In demselben Bande steht zu lesen, was in der mündlichen Beratung Wilamowitz über diese Frage geäußert hat, S. 89: „Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen — eine Ungeheuerlichkeit! — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben."

eigenen spezifischen Vorzüge, in erster Linie durch die gründliche Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern" errungen; dieser besondere Charakter dürfe nicht beeinträchtigt werden, um für altsprachliche Bildungselemente Raum zu schaffen (Schulte-Tigges S. 38). Dies ist vollkommen richtig. Was Lambeck herstellen möchte, ist, genau besehen, bloß ein Talmi-Gymnasium, während doch eine realistische Lehranstalt durchaus das Zeug hat, um etwas Selbständiges, Eigenes, Echtes zu sein. Viel besser deshalb, ja schlechthin vortrefflich und in jeder Beziehung zu billigen war, was derselbe Redner am Tage vorher (S. 71 f.) über die Vertiefung der französischen und englischen Lektüre gesagt hatte.*) Hier kann und soll wirklich eingesetzt werden, hier und in den exakten Wissenschaften hat modern-realistische Bildung die Wurzeln ihrer Kraft. Und wir wollen gern und mit voller Sympathie für beide dem Wettkampf zwischen Realgymnasium und Oberrealschule zusehen, ob die modernen Sprachen oder die Naturwissenschaften für den Ausbau dieser neuartigen Geistesbildung reicheren Ertrag liefern.

Ein gewisser Mangel an Selbstvertrauen, ein Bedürfnis der Anlehnung an die Antike trat bei einzelnen Mitgliedern der Konferenz auch in der Behandlung des grammatischen Unterrichtes hervor. Es scheint sich herausgestellt zu haben, daß die syntaktischen Begriffe — d. h. nicht bloß das Verständnis der Terminologie (S. 69), sondern auch die klare Vorstellung von den Arten der Sätze und ihrer gegenseitigen Beziehung (S. 80) —, Grundanschauungen, deren man für den Schulbetrieb des Lateinischen in Tertia bedarf, aus dem lateinlosen Unterbau doch nicht ohne weiteres mitgebracht werden, sondern durch besondere Veranstaltung vorbereitet werden müssen. Geheimer Regierungsrat Dr. Schlee (Altona), der bewährte Leiter des ältesten Reformrealgymnasiums, empfahl solche Vorbereitung in den deutschen Unterricht zu legen (S. 55. 69); Direktor Zernecke (Charlottenburg) stimmte bei, wollte aber in noch höherem Grade dem französischen Unterrichte diese Aufgabe zuweisen (S. 57 f.). Mit seiner Verurteilung

*) Denselben Gedanken hat Professor Lambeck kurz darauf an einer anderen Stelle genauer ausgeführt, in dem Aufsatz „Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?" Monatschrift für höhere Schulen I (1902) S. 609—620.

der „imitativen Methode“ — womit er in der Versammlung allein stand — hing es zusammen, daß er eine streng grammatische Behandlung des französischen Anfangsunterrichtes forderte, und zwar eine solche, die durch ihre ganze Art auf den späteren Betrieb des Lateinischen hinzuarbeiten hätte. Die Analogien seien so stark, daß man mit Hilfe des Deutschen und Französischen „einem Schüler, ehe er an das Lateinische herantritt, die lateinische Grammatik in nuce geben könne“. — Solche Vorschläge stießen bei den Reformern strikterer Observanz auf lebhaften Widerspruch. Direktor Hausknecht (Kiel) warnte davor mit Rücksicht auf die Stimmung im Publikum, bei dem man „keinen Anklang mehr finden“ werde, wenn man zu der alten (grammatischen) Methode zurückkehre (S. 68). Direktor Fricke (Danzig) meinte, wenn dem Lateinischen in dieser Weise vorgearbeitet würde, so hätte man ein Recht, die ihm selber zugewiesene Stundenzahl zu beschneiden (S. 69). Geheimrat Reinhardt hatte wieder zu beruhigen und auszugleichen: es werde sich eine Mittellinie finden lassen; der deutsche und französische Unterricht solle eine hohe propädeutische Wirkung haben, aber niemand denke daran ihn gewissermaßen auf den späteren lateinischen zuzustutzen (S. 78). Für die Leser des Berichts bleibt doch der Eindruck, den auch bei der mündlichen Verhandlung manche unter den Gästen gehabt haben und welchem Schulrat Sander (Bremen) treffenden Ausdruck verlieh: in dem steten Hinblicken auf das später einsetzende Latein liege für den deutschen wie für den französischen Unterricht eine ernste Gefahr (S. 65).

Niemand wird die erhöhte Bedeutung verkennen, die Französisch und Deutsch innerhalb eines lateinlosen Lehrplanes haben. Aber dann müssen sie so betrieben werden, wie es der besonderen Natur dieses Lehrganges und den Bedürfnissen seiner, nicht fremder höheren Stufen entspricht. Durch das System der Reformschulen wird es unmöglich gemacht, den lateinlosen Oberklassen die Schüler so vorbereitet zuzuführen, wie es an sich zweckmäßig und wünschenswert wäre; es wird auch — und das ist freilich noch viel schlimmer — unmöglich gemacht oder mit Bewußtsein und Absicht erschwert, ihnen die Art von Schülern zuzuführen, die sie selbst sich wünschen würden. Eine für sich stehende Oberrealschule kann ihre tüchtigen Quintaner und Quartaner weiter nach oben mitnehmen und aus ihnen tüchtige

Primaner machen; die einem Reformsystem eingegliederte Oberrealschule hat sich auf der Oberstufe mit denjenigen Schülern zu begnügen, die bei der Versetzung von Quarta nach Untertertia als die Minderbegabten ausgesondert worden sind. Jedenfalls wurde in Kassel offen das Prinzip ausgesprochen, daß man hierauf hinarbeiten müsse. Walter (Frankfurt a. M.) und Ramdohr (Hannover) verlangten eben deshalb (S. 26 f.) die Vereinigung der lateinischen und der lateinlosen Klassenreihe unter einer und derselben Leitung, damit sich an der entscheidenden Stelle der „Übergang" nach dem Rate des Direktors oder die „Überweisung" durch den Direktor glatter vollziehe als zwischen getrennten Anstalten. Gemeint ist dabei ein Abschieben der Schwächeren zur lateinlosen Seite, also zur Oberrealschule. Direktor Matthes (Witten) bekannte, hierbei „etwas gewaltsam" zu verfahren (S. 22); Direktor Suur (Iserlohn) konstatierte mit Befriedigung, er habe es an seiner Anstalt erreicht, daß er „das bessere Material*) auf das Realgymnasium bekomme" (S. 18). Das Härteste sagte Lambeck, der die Auslese beim Eintritt nach Untertertia als eine Sonderung der „Schafe von den Böcken" bezeichnete (S. 28). Dagegen erhob sich nun freilich sofort entschiedener Einspruch von Bode (Frankfurt a. M.), von Fricke (Danzig); und Geheimrat Reinhardt hatte diesmal Mühe seines Mittleramtes zu walten. Er meinte (S. 30), man habe „den Kollegen Lambeck etwas mißverstanden". Dazu boten dessen Worte eigentlich keine Gelegenheit; undeutlich waren sie nicht, nur etwas sehr unbefangen, mit der Aufrichtigkeit eines enfant terrible gesprochen. Und im Grunde hatte Schlee (Altona) mit aller Milde dasselbe gesagt (S. 29), wenn er sich dem Proteste von Bode zwar anschloß, die Aufnahme auch recht tüchtiger Schüler auf die Realschule empfahl, dann aber hinzufügte: „nur die allerschwächsten sollte man nicht auf die realgymnasiale Abteilung kommen lassen". — Nach dem allen ist so viel wohl klar: unter der Verkoppelung mit lateintreibenden Klassen leidet die äußere Selbständigkeit der lateinlosen Schule noch mehr als ihre innere Freiheit.

Durch einen ominösen Druckfehler ist in dem Konferenzbericht gelegentlich (S. 103) von einer „Verbreiung des ganzen Systems"

*) [Wenn ich einmal Zehn Gebote für Lehrer aufzustellen hätte, so würde eins davon sicher lauten: Du sollst nicht sagen „das Schülermaterial".]

die Rede, die angestrebt werden müsse. Das Losungswort, das heute gilt, von der Unterrichtsverwaltung ausgegeben ist und, sobald man es nur ernst nimmt, segensreich wirken kann, lautet: Ausprägung der verschiedenen Schulen in ihrer Eigenart. Der Frankfurter Reformplan gräbt dem Gymnasium die Wurzeln ab und pfropft auf den lateinlosen Stamm ein fremdes Reis, das dem zukunftfrohen Wachstum der Oberrealschule die Säfte entzieht und die Krone verdorren macht. Am wenigsten empfindlich wird das Realgymnasium berührt, weil es den Übelstand einer bedenklichen Mischung heterogener Elemente von jeher schon gehabt hat; aber auch hier wird durch die „Reform" der Fehler nicht etwa gemildert, sondern, in dem forcierten Lateinbetrieb der oberen Klassen, nur verschärft. Und so meint man die Art von Schulen zustande gebracht zu haben, die am besten geeignet wäre ein künftiges Geschlecht deutscher Männer zu erziehen. Vielmehr zeigt sich, je mehr die „Reform"-Freunde Raum gewinnen ihre Ansichten zu erproben und auszusprechen, desto deutlicher, daß das Urteil nicht ganz unrichtig war, das einst Karl Kruse gefällt hat, an sich gewiß kein Mann der schneidigen Alternative sondern mehr ein behaglicher Vermittler (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1889 S. 210; vgl. oben S. 29): „Jede einheitliche Organisation der höheren Schulen führt mit Notwendigkeit zu dem Ergebnis, daß kein einziger Schüler die zweckgemäße Vorbildung für die von ihm gewählte Art der Oberstufe erhält."

XX.

Die äußere und die innere Unabhängigkeit des höheren Lehrerstandes.

[Deutsche Monatschrift für das gesamte Leben der Gegenwart, begründet von Julius Lohmeyer. Oktober 1903.]

Vielleicht zu keiner Zeit ist in Preußen soviel wie in den letzten Jahrzehnten für die Besserung der äußeren Verhältnisse des höheren Lehrerstandes geschehen. Der materielle Ertrag seiner Arbeit ist gesteigert, Willkürlichkeiten in bezug auf Anstellung und Beförderung sind beseitigt, ein amtlicher Rang sichert den Lehrern einen Platz in der Stufenfolge der Staatsdiener. Und zu dem allen kommt noch das Bewußtsein, daß es selbsterworbene Güter sind, deren man sich erfreut. Denn wie Fürst Bismarck im Reichstage am 26. November 1884 von der Sozialdemokratie sagte, daß ohne sie und ohne die Furcht vor ihr die mäßigen Fortschritte, die in der Sozialreform gemacht seien, nicht existieren würden, so wird man anerkennen müssen, daß ohne die scharfe Agitation im höheren Lehrerstande, so unsympathisch sie manchmal berühren mochte, all jene Vorteile nicht erreicht worden wären. Trotzdem ist Zufriedenheit nicht eingekehrt. Ja, von einem Kenner der Verhältnisse ist mit anmutigem Bilde treffend gesagt worden, daß eine ältere Generation von dürrem Ast herab fröhlicher ihr Lied gesungen habe als die jetzige von dem grünen Zweige, auf dem sie nisten darf. Woher kommt das? Sollte der Grund zum Unbehagen an einer Stelle liegen, wo man ihn nicht vermutet? sollte die Besserung, in bezug auf deren Maß zur Zeit nur noch geringfügige Wünsche zu erfüllen bleiben, etwa nicht in der rechten Weise erfolgt sein?

Als Hauptgewinn betrachtet man die Einführung eines allgemeinen Besoldungsystems, innerhalb dessen erste Anstellung und allmähliches

Aufrücken im Gehalt nach dem Dienstalter fest geregelt sind. Da könnte es doch zu denken geben, daß die Einführung dieses Systems geschehen ist im Zusammenhang einer umfassenden Neugestaltung der Besoldungsverhältnisse des ganzen preußischen Beamtentums, die den verstorbenen Minister v. Miquel zum Urheber hatte. Diesem Staatsmann ist oft vorgeworfen worden, daß er im Laufe eines langen Lebens seine Überzeugungen gewechselt habe; umgekehrt möchten wir seine Größe — und freilich seine verhängnisvolle Größe — darin sehen, daß er als bejahrter Mann Ideale seiner Jugend mit den Machtmitteln des Staates hat verwirklichen können. So ist in die Ordnung des preußischen Beamtenwesens ein Zug von demokratischem Geist hineingekommen, für den es zwischen den vielen einzelnen, deren Arbeit von zentraler Stelle aus ihren Lohn empfängt, einen Unterschied persönlicher Tüchtigkeit und des Wertes der Arbeitsleistung nicht gibt. Andererseits ist es so eingerichtet, daß ein Teil dieses Lohnes in der Hoffnung auf ein Höchstgehalt besteht, das erst in späterem Alter und daher von vielen überhaupt nicht erreicht wird, so daß im ganzen doch eine klug berechnete Sparsamkeit waltet. Das fiskalische Interesse deckt sich nicht mit dem des einzelnen, auch nicht mit dem recht verstandenen Interesse der Gesamtheit. So wird von beiden Seiten früher oder später der Wunsch, ja die Notwendigkeit empfunden werden, das starre Prinzip der Anciennität zu mildern, wie es ja auch in der militärischen Laufbahn, wo dieses Prinzip seit langem und im ganzen mit besonderer Strenge herrscht, doch nicht an Veranstaltungen fehlt, um individuelle Bedürfnisse des Dienstes, individuelle Kräfte der im Dienste stehenden zur Geltung zu bringen.

Die Unterrichtsverwaltung muß wieder die Möglichkeit gewinnen, wichtige Stellen, auch wenn sie durch die Lage des Ortes und die Lebensverhältnisse, die er bietet, nichts Lockendes haben, mit ausgesucht fähigen Männern zu besetzen. Und der einzelne, der vielleicht gern seine Studienzeit ausdehnen, ein paar Jahre irgendwelcher privaten Tätigkeit, einer zusammenhängenden wissenschaftlichen Arbeit widmen möchte, muß von dem Drucke befreit werden, daß der Zeitpunkt der ersten festen Anstellung für immer sein materielles Gedeihen an eine unverrückbare Schranke bindet und daß, wenn dieser Termin einmal in amtlich nicht vorgesehener Weise verzögert ist,

keine noch so gesteigerte, noch so erfolgreiche Arbeit etwas helfen kann, den Verlust auszugleichen. Dies ist nicht so gemeint, als solle das Gute, das in der errungenen Gesetzmäßigkeit liegt, wieder preisgegeben werden; es gilt nur, unter Festhaltung dieser Grundlage die Übertreibungen wegzuschaffen, zu denen eine an sich erwünschte und in einem so ausgedehnten Gemeinwesen, wie der preußische Staat ist, vielleicht unentbehrliche Maßregel im ersten Eifer geführt hat. In welcher Form gebessert werden soll, durch leichtere Gewährung von Urlaub an wissenschaftlich tätige Lehrer, wie Paulsen vorgeschlagen hat, oder durch Abstufung verschiedener Gehaltsklassen — wie Frankfurt a. M. und die Hansestädte sie haben —, zwischen denen ein Aufsteigen nicht ohne weiteres erfolgt, oder durch Schaffung einer begrenzten Zahl bevorzugter Stellungen als Konrektor oder erster Mathematiker, wie das Königreich Sachsen sie seit 1898 eingerichtet hat: das sind praktische Fragen, deren Erörterung an dieser Stelle verfrüht wäre. Die Hoffnung aber dürfen wir festhalten, daß die Alleinherrschaft mechanischer Berechnung, die jetzt gilt, nicht ewig bestehen wird. Vielleicht, daß in den polnischen Landesteilen aus der Nötigung, das Deutschtum durch sorgfältige Auswahl der dort wirkenden Beamten und Lehrer zu stärken, sich Einrichtungen ergeben, die auf andere Fälle und andere Gebiete übertragen werden können.

All solchen Plänen würde, sobald sie einmal greifbare Gestalt gewönnen, Abneigung, ja Mißtrauen der Lehrerwelt selbst, zu deren bestem sie gemeint sind, begegnen. Nicht nur schlimme Erfahrungen, die in früherer Zeit gemacht sein mögen, schrecken davon zurück, sondern auch allgemeine Erwägungen, die ernsthafte Prüfung verdienen. Der Versuch, sie im Zusammenhange zu würdigen, wird uns zu einer Besinnung auf die eigentliche Natur unseres Berufes, auf seine Stellung in Staat und Gesellschaft und zu einer Auffassung dieses Verhältnisses führen, die allerdings von der herrschenden sehr verschieden ist.

Man fürchtet, daß durch vermehrte Befugnis der Regierung, in die Laufbahn des einzelnen einzugreifen, die Unabhängigkeit der Gesinnung bei den Lehrern leiden könnte. Abgesehen davon, daß solche Besorgnis am letzten Ende auf einen Mangel an Selbstvertrauen zurückgeht: was ist das für eine Unabhängigkeit, die davon abhängt,

daß jede Möglichkeit einen Einfluß zu erleiden durch äußere Bürgschaften ausgeschlossen ist? Eigenart des Denkens und Handelns wird erst dadurch zum Charakter, daß sie eine Probe besteht. Allerdings, wie die Flamme durch mäßigen Luftzug angefacht, durch allzu starken erstickt wird, so wäre in der Erprobung, die das Leben dem Manne bringen soll, ein Druck denkbar, der, gar zu schwer lastend, selbständige Gesinnung niederhielte anstatt sie hervorzurufen. Davon ist aber hier gar keine Rede: nicht eine Macht zu schaden, sondern die Möglichkeit zu fördern wird empfohlen. Wie ist es denn vor 1892 gewesen? Hat es unter den Lehrern, denen wir lebenden Männer unsere Erziehung verdanken, keine Charaktere gegeben? keine Vertreter herber Tüchtigkeit, die lieber auf Anerkennung von oben und auf alles, was Karriere heißt, verzichteten als auf die Genugtuung, mit dem eigenen Gewissen in klarem und gutem Einvernehmen zu bleiben? Ich meine, die Zahl eigenwüchsiger, knorriger, äußerlich unbequemer, weil innerlich unabhängiger Naturen war zur Zeit unserer Väter größer als jetzt.

Aber es sei eines geistigen Berufes nicht würdig, sagt ein zweiter Einwand, daß seine äußeren Verhältnisse nach differenzierender Schätzung des Geleisteten sich regeln: er bedürfe der Fernhaltung jedes Gedankens an materiellen Vorteil; die Aussicht, einen solchen zu erlangen, verbunden mit dem natürlichen Bestreben der Patronate, vorzügliche Kräfte für ihre Schulen zu gewinnen, müsse zu einem Wechselspiel von Angebot und Nachfrage führen, das nur im kaufmännischen Leben seinen Platz habe. — In der Tat, nur dort? Der Gelehrte, der Künstler, deren Arbeit an Vornehmheit doch wohl nicht hinter der des Erziehers zurücksteht, müssen sich den äußeren Ertrag so gefallen lassen, wie ihn der Beifall, den ihr Werk zu erringen vermochte, bestimmt. Dem Anwalt oder dem Arzte sichert keine staatliche Vormundschaft ein ausreichendes Einkommen; keine aber auch hindert ihn, ein mehr als ausreichendes zu erwerben, wenn er mehr als andre kann und schafft.

Wie mag man das nur vergleichen? lautet die Antwort; jene alle sind Privatleute, in gewissem Sinne Gewerbetreibende, der Lehrer aber ist ein Beamter, und mit dieser Eigenschaft ist eine Veränderlichkeit des Arbeitsertrages nicht vereinbar. — Sind wir wirklich durchaus und von Natur Beamte? und wenn wir das nicht sind,

haben wir Ursache, gerade diese Seite unseres Seins hervorzukehren? Aus einem Aufsichtsrechte des Staates hat sich allmählich die Organisation der Lehrer als einer Beamtenschaft entwickelt, ohne daß doch der ursprüngliche Zustand ganz hätte verdunkelt werden können. Undenkbar ein Richter, der nicht Beamter wäre; Privatschulen und Privatlehrer gibt es heute noch in reichlicher Menge. Ein Assessor, der zum Rat ernannt ist, wird einer Bezirksregierung „zur dienstlichen Verwendung überwiesen"; vom Lehrer ist solche Ausdrucksweise nicht gebräuchlich, und möge es nie werden. Ein Hauptmann, der aus einer Garnison an der Ostseeküste nach Lothringen versetzt ist, kommt nach langer Reise spät abends am neuen Wohnort an und findet den Befehl vor, am nächsten Tage früh um 6 seine Kompagnie zu übernehmen und bei der Regimentsbesichtigung zu führen. Man übertrage diesen der Wirklichkeit entnommenen Fall einmal in Gedanken auf die Verhältnisse unseres Berufes! Die Wirksamkeit des Lehrers ist von Natur eine so persönliche und deshalb freie, daß sie der Einspannung in ein streng dienstliches Verhältnis widerstrebt. Leider sind wir auf dem Wege, dies zu vergessen. Es gibt viele Lehrer, die in erster Linie als Beamte zu gelten wünschen, weil sie dadurch in Staat und Gesellschaft ein höheres Ansehen zu genießen hoffen. Ja, oft genug wird die Erfüllung dieses Wunsches als eine Ehrensache des ganzen Standes hingestellt.

Dabei müssen wir immer wieder erleben, daß Staat und Gesellschaft die Vollgültigkeit unseres Beamtencharakters doch nicht anerkennen. Im Jahre 1892 war eine gleichmäßige Behandlung der Oberlehrer und der Richter erster Instanz in bezug auf amtlichen und persönlichen Rang eingeführt worden. Nur wenige Jahre haben die Juristen diese ihnen unwillkommene Gleichstellung ertragen; durch A. K.-O. vom 27. Januar 1898 ist sie zugunsten der Richter wieder aufgehoben worden. An Äußerungen des Schmerzes hierüber hat es nicht gefehlt; auch über die geringe Berücksichtigung, die der Lehrerberuf beim Ordensfeste zu finden pflegt, wird vielfach geklagt. Besonders lebhaften Ausdruck hat solche Stimmung in dem Buche von Gurlitt „Der Deutsche und sein Vaterland" gefunden, das deshalb als Muster männlichen Freimutes gerühmt wird. Doch die Kühnheit seines Denkens ist auf halbem Wege stehen geblieben. Er kann sich von der Vorstellung nicht losmachen, daß wir von herrschenden

Mächten Abhilfe für jene Beschwerden erwarten müßten; auf den Staat und auf eine politische Partei setzt er seine Hoffnung und wendet sich an sie mit Bitten und Vorstellungen, daß die Arbeit des Lehrers höher gewertet werden möge. Es sind eben nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten.

Selbst müssen wir uns helfen; zu allererst dadurch, daß wir der Wirklichkeit klar ins Auge sehen. „Der Staat ist das als selbständige Macht rechtlich geeinte Volk": so erklärte Treitschke den Begriff. Mag man an der Definition ändern und bessern, in der Sache bleibt es richtig: die Hauptelemente des Staates sind Macht und Recht. Deshalb werden die Träger und Verwalter von beidem, Offiziere und Juristen, im Staate, mindestens im preußischen Staate, immer die ersten Plätze einnehmen. Es liegt nicht an der Bosheit oder Kurzsichtigkeit irgendwelcher Menschen, sondern ist in der Natur der Dinge begründet, daß innerhalb des staatlichen Gefüges wir Lehrer zurückstehen. Aber ist er selbst denn, der Staat, das Höchste menschlicher Kraftbetätigung und Lebensgestaltung? Führt er den Stempel, dessen Gepräge erst für die Menschen wie für ihre Werke und Gedanken die Geltung bestimmt, die ihnen zukommen soll? Ist es recht manneswürdig, die Anerkennung des eignen Wertes von dorther zu erwarten, zu erbitten? Ist es nicht ungefähr dies, was Tacitus „ruere in servitium" nennt?

„Der preußische Beamte gleicht dem einzelnen im Orchester; mag er die erste Violine oder den Triangel spielen, ohne Übersicht und Einfluß auf das Ganze muß er sein Bruchstück abspielen, wie es ihm gesetzt ist, er mag es für gut oder schlecht halten. Ich will aber Musik machen, wie ich sie für gut erkenne, oder gar keine." So schrieb Fürst Bismarck als jüngerer Mann an eine Freundin; und man weiß, daß er auch in reifen Jahren und auf der Höhe seiner Macht nicht viel günstiger über die Würde des Beamtenstandes gedacht hat. Freilich, es ihm an trotzigem Selbständigkeitsgefühl gleich zu tun möchte nicht leicht jemand sich zutrauen; auch von fern ihm nachzueifern wird nur der vermögen, der, wenn er auf amtliche Beförderung verzichtet, sich zu einer Tätigkeit zurückziehen kann, die er ohnehin schon besaß, und die ihm immer noch herzhafte Aufgaben und einen würdigen Lebensinhalt gewährt. Für die Standesgenossen des Gutsherrn von Kniephof traf dies zu. Und so wird man bei Männern aus alten, landsässigen

Familien, wenn sie zugleich Offiziere oder Beamte sind, aus ihrem Auftreten in der Gesellschaft oft den Eindruck empfangen, daß die Befriedigung, mit der sie im Leben stehen, nicht erst in ihrer dienstlichen Funktion begründet ist. Einer anderen Art von Aristokratie gehören von altersher die Gymnasiallehrer an; das ist die des Geistes und der Wissenschaft. Auch wer ohne Ar und Halm ist, mag dort ein Feld sein eigen nennen, das er mit liebevoller Sorgfalt bestellt, von dem er Früchte zieht, und in dessen Anbau ihn kein Vorgesetzter stört. Diesen Vorzug des höheren Lehrerstandes vor anderen, äußerlich glänzender gestellten „Beamtenklassen“ hat kürzlich Paulsen mit Nachdruck hervorgehoben.

Es war aller Grund, wieder einmal daran zu erinnern. Denn die gute Sitte, daß der Lehrer zugleich Gelehrter ist, hat in neuerer Zeit bedenklich nachgelassen. Während durch das Aufblühen der realistischen Anstalten sich der Kreis der Wissenschaften, an deren Arbeit die Lehrer teilnehmen können, erfreulich erweiterte, konnte die schnelle Vermehrung der Schulen wie der Schülerzahl an jeder einzelnen kaum anders als das Element des Handwerksmäßigen im Unterrichte verstärken. Auf diesem Wege ist jener Kultus der Methode, wo nicht entstanden, doch zur Macht gelangt, der seit etwa zwanzig Jahren den wissenschaftlichen Charakter der Lehrtätigkeit mehr und mehr zurückgedrängt hat. Von seiten der Regierung ist diese Bewegung lange Zeit gefördert worden. Die sogenannte Reform von 1892 bezeichnete es geradezu als einen Fehler der früheren Einrichtungen, daß der Gedanke an die fähigen Schüler — welche Aussicht haben eine Vollanstalt mit Erfolg durchzumachen — den Charakter der höheren Schulen bestimmt habe; statt dessen wurde nun die Rücksicht auf die Mäßigbegabten zur allgemeinen Richtschnur gemacht [S. 55]. Ein solches System mußte dahin wirken, die Tätigkeit der Lehrer zu geringerer Art herabzudrücken; und davon hatte natürlich doch wieder die lernende Jugend den Schaden.

Wenn in dieser Weise der Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Schule leider gelockert ist, so besteht er doch noch immer und kann jederzeit neu befestigt werden. Auf ihm aber beruht die selbständigere Stellung, die, im Vergleich zu den eigentlichen Beamten, die Lehrer höherer Schulen dem Staate gegenüber einnehmen. Zum Ruhme unserer Unterrichtsverwaltung darf gesagt werden, daß sie

aus den Kreisen der Männer, die unter ihr wirken, eine viel freiere Kritik duldet und zu verwerten weiß, als dies in den meisten anderen Zweigen öffentlicher Tätigkeit, z. B. im Baufache, für denkbar gehalten wird. Freilich hat die Zentralisation des höheren Schulwesens im Laufe der letzten dreißig Jahre zugenommen; doch diese Entwicklung hat, indem sie den Einfluß der Provinzialbehörden beschränkte und ihre Wirksamkeit mehr und mehr zu einer formellen machte, auch wieder dazu beigetragen, die einzelnen Schulen von unmittelbarer Oberleitung zu lösen. Über manche einengende Vorschriften wird mit Recht geklagt. So ist die Einführung von Schulbüchern seit 1892 mit strengeren Vorsichtsmaßregeln umgeben als früher, und dadurch die Erprobung neuer Gedanken im Unterrichte fühlbar erschwert. Aber Einschränkung und Starrheit auf diesem Gebiete würden erheblich stärker sein, wenn das Ministerium den Vorschlägen hätte nachgeben wollen, die gelegentlich aus der Mitte des Lehrerstandes selbst gemacht worden sind. Das ist ja überhaupt eine seltsame Erscheinung, daß das Verlangen nach genauer Regelung unserer gesamten Tätigkeit bei vielen Lehrern dringender ist, als an leitender Stelle sogar gewünscht wird. Auch diese Tatsache, auf deren ernste Bedeutung Geheimrat Matthias mit wohltuendem Freimut wiederholt hingewiesen hat, läßt auf jenes gesteigerte Beamtenbewußtsein schließen, dem wir entgegentreten möchten.

Derselben Gesinnung verdankt die oft gehörte Klage ihren Ursprung, daß es nicht genug Stellen in der höheren Verwaltung gebe, in die ein Lehrer aufrücken könne, womit sich in der Regel die Forderung verbindet, daß dergleichen geschaffen werden müßten. Der Arbeit, die wir an der Jugend zu leisten haben, würde die Erfüllung dieses Wunsches schwerlich zum Segen gereichen. Je mehr in der Verwaltung die Fachmänner Einfluß gewinnen, desto näher liegt die Gefahr, daß auch im Technischen zu viel regiert werde und daß die freie Bewegung der Lehrer, in der doch das eigentliche Leben der Schule sich betätigt, Einbuße erleide. Die einzelnen aber, die dorthin übergehen, werden eben dadurch ihrem wahren Beruf — aus der Wissenschaft zu schöpfen, Menschen zu bilden — entzogen. So ist es ja überall: der Baumeister, der Oberförster, der Geistliche, auch der Richter, der „Karriere macht", hört damit fast immer auf, das auszuüben worin er seine Lust und seine Stärke hat; und so muß es natürlich in einigen Fällen auch bei uns sein. Aber nach

einer Vermehrung der Gelegenheiten zu streben haben wir wahrlich keine Ursache. An führenden Männern hat es dem Lehrerstande nie gefehlt; Moriz Seyffert und Laas, Schellbach und Reidt, Karl Peter und der Stuttgarter Dillmann sind es gewesen, nicht obgleich sondern weil sie keine hohen Posten im Staatsdienste bekleideten. Denn so konnten sie ihre schöne Kraft im Verkehr mit der Jugend frisch erhalten und waren nicht genötigt sich in Geschäften aufzureiben, für die nun doch einmal der gelernte Verwaltungsbeamte geeigneter ist, weil er mehr äußeres Geschick und weniger innere Teilnahme dazu mitbringt.

Die entgegengesetzte Auffassung sollte am wenigsten damit begründet werden, daß durch Verbesserung der Aussichten auf eine höhere Laufbahn öfter als bisher ein „junger Mann aus gutem Hause" angelockt werden würde sich dem Lehrfache zu widmen. Es schadet gar nichts, wenn bei der Wahl dieses Berufes der unscheinbare Vorzug der eigenen Befriedigung schwerer ins Gewicht fällt als Ehre und Ansehen, die zu erlangen sind. Auch so ist der Nachwuchs, der uns kommt, mannigfaltig genug. Und wenn dabei solche Familien, für deren Söhne das Universitätstudium an sich ein Aufsteigen zu bevorzugter Lebenshaltung bedeutet, stärker vertreten sind als in anderen Berufszweigen, so mag das gesellschaftlich unter Umständen einmal unbequem werden; im Grunde aber ist auch dies ein Gewinn. Denn unter standesgemäßen Formen des Auftretens werden leicht auch standesgemäße, also konventionelle Anschauungen überliefert; und mit solchen verträgt sich nicht gut eine unbefangene und selbständige Auffassung der Lebensprobleme. Deren aber bedarf ein Stand, dessen Aufgabe es ist, ein künftiges Geschlecht heranzubilden, nicht die Geschäfte des lebenden zu besorgen.*) Deshalb ist es ihm heilsam, immer wieder aus unberührtem Nährboden Kraft zu ziehen und sich aus der Volkstiefe zu ergänzen. Das gern gemißbrauchte Wort, daß den Erziehern der Jugend die Zukunft gehöre, ist freilich nicht so zu verstehen, daß die Zukunft eine Zeit sei, in der unser Ruhm glänzen werde; wohl aber ist sie das Gebiet, aus dem wir — unabhängig von amtlichen Vorschriften — die Ziele und Maßstäbe unseres Schaffens holen. Auch aus diesem Grunde ist der Lehrer etwas anderes als

*) [Vgl. die Andeutungen in Nr. XVI, „Kommende Aufgaben".]

ein Beamter des Staates; denn die tiefsten Fragen der Erziehung und Bildung führen über den Entwicklungstand hinaus, den der Staat, von Natur ein Hüter des Bestehenden, mit seinen Anordnungen zu beherrschen vermag.

Gewiß wird eine vorausschauende Unterrichtsverwaltung auch die Arbeit an jenen Fragen zu schätzen wissen und dadurch zu fördern suchen, daß sie die äußeren Bedingungen, unter denen die Arbeit getan wird, immer günstiger gestaltet. Jeder Fortschritt in dieser Richtung ist willkommen zu heißen; denn eine reichlichere Ausstattung des äußeren Daseins kommt mittelbar auch der Freiheit der geistigen Entwicklung, dem Umfang der Weltbetrachtung und Weltkenntnis zugute. Und dabei möge der Lehrerstand auch künftig die guten Absichten, die an maßgebender Stelle vorausgesetzt werden dürfen, durch eigenes entschlossenes Eintreten für seine Interessen unterstützen. Den Gedanken aber sollte man aufgeben, daß es gelingen könnte, zwischen dem inneren Wert unserer Berufstätigkeit und der äußeren Ehre, die ihr von Amts wegen zuteil wird, ein Gleichgewicht herzustellen. Hier handelt es sich wirklich um inkommensurable Größen. Je mehr der Staat uns zu Beamten werden ließe, desto mehr müßte er verlangen, daß wir in seinem Namen und in seinem Sinne den Unterricht gäben; und damit würde aus dem freien, persönlichen Wirken des Lehrers und Erziehers die Seele hinausgetrieben werden. Hüten wir uns doch, ein Erstgeburtsrecht für ein Gericht Linsen zu verkaufen! Es wird ja auch unter uns Leute geben, die für das Ansehen bei ihrer Umgebung und die eigene Zufriedenheit auf das Maß dessen angewiesen sind, was Staat und Gesellschaft ihnen zugestehen und verbriefen. Aber das ist doch wahrlich nicht die Sinnesart, die den Ton angeben sollte. Möchte dagegen immer mehr die Zahl der Lehrer wachsen, die zu vornehm sind, den Stolz ihres Lebens in Dingen zu suchen, die in einem militärisch und juristisch organisierten Staate notwendig andere vor uns voraus haben, ihn vielmehr da finden, wo unsre Stärke liegt oder liegen kann: in der Frische geistigen Lebens und im selbständigen Anteil an den Gedanken, welche die Entwicklung der Menschheit bestimmen.

XXI.

Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?

Gedruckt in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum usw. und für Pädagogik, XII (1903) Heft 10. [Was dort gegeben wurde, war, um einige speziellere Ausführungen erweitert, ein Vortrag, der in der Pädagogischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a. S. am 8. Oktober 1903 gehalten worden war.]

Im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts machte sich im preußischen Unterrichtswesen vielfach das Bestreben geltend, die Mannigfaltigkeit höherer Schulen, die im Laufe der Zeit aufgekommen war, dadurch zu vereinfachen, daß man verschiedene Anstalten oder Lehrpläne zu einem größeren, kunstvoll gegliederten System zusammenfaßte. Es liegt nahe, einen der Gründe für diese Bewegung in den politischen Ereignissen der Jahre 1866 und 1870 zu finden. Der preußischen Verwaltung stellte die größere Ausdehnung des Staates neue organisatorische Aufgaben und bewirkte eine Vermehrung sowie einen lebhafteren und über weitere Zwischenräume hin erfolgenden Austausch der Beamten, für deren Söhne natürlich die Verschiedenheit der Schulen in verschiedenen Landesteilen unbequem war. Und die errungene nationale Einigung mochte den Wunsch erwecken, auch im Bildungswesen eine größere Einheit herzustellen. Wie dem nun auch sei, jedenfalls fanden jene Wünsche zuerst kräftigen Ausdruck und eingehende Erörterung auf der „Konferenz über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens“, die im Oktober 1873 im Unterrichtsministerium in Berlin abgehalten wurde. Hier war es vor allem Bonitz, damals noch Direktor des Grauen Klosters, der allen Plänen der gemeinsamen Organisation widersprach und für reinliche Scheidung

eintrat. So verwarf er auch den Vorschlag, dem Gymnasium und der Realschule 1. Ordnung in den drei unteren Klassen denselben Lehrplan zu geben; denn er fürchtete, daß die Änderungen, die um dieses Zweckes willen dem Gymnasium z. B. in betreff des Griechischen zugemutet werden müßten, „den Gesamterfolg seines Unterrichts gefährden würden“ (Protok. S. 38; vgl. 48). Neun Jahre später, nachdem er inzwischen als vortragender Rat ins Ministerium berufen worden war, hat bekanntlich Bonitz eben die von ihm bekämpfte Einrichtung durchführen und öffentlich vertreten müssen.

Die Lehrpläne von 1882 bedeuteten einen ersten großen Erfolg jener auf Kombination gerichteten Wünsche, indem sie einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium — so wurde die Realschule 1. Ordnung von jetzt an genannt — allgemein festlegten. Schon einige Jahre vorher, 1878, war in Altona eine entsprechende Verbindung von Realgymnasium und lateinloser Realschule gestattet worden, aus deren günstigen Erfolgen dann der Gedanke entstand, die dritte Anstalt mit hereinzuziehen und auch das Gymnasium auf lateinloser Grundlage aufzubauen. Daß dieser Plan von 1892 an in Frankfurt a. M. verwirklicht werden konnte, verdankte man den Anschauungen, die kurz vorher auf einer neuen, in größerem Stil gehaltenen Schulkonferenz zur Herrschaft gelangt waren. Diese Konferenz, vom Dezember 1890, mit ihren Beschlüssen und mit den bald darauf erlassenen neuen Lehrplänen, bezeichnete überhaupt den Höhepunkt im Wachstum der hier beschriebenen Tendenz, deren Ziel die einheitliche Organisation der verschiedenen Arten und Stufen des höheren Unterrichts ist. Die Annäherung der Arten wurde so weit geführt, daß das Wort geprägt werden konnte, die Gymnasien seien jetzt nur noch Realgymnasien mit etwas Griechisch. Und innerhalb jeder der drei Schulrichtungen wurden Vollanstalt und Nichtvollanstalt hinsichtlich ihres Lehrplanes durch gegenseitige Rücksichtnahme eng verbunden, die neunklassigen Schulen durch das sogenannte Abschlußexamen in zwei Stücke zerschlagen und damit in ihrer Leistungsfähigkeit aufs schwerste beeinträchtigt.

Es ist nicht meine Absicht, diesen schlimmen Zustand weiter auszumalen; zum Glück gehört er nicht mehr ganz der Gegenwart an. Die üblen Wirkungen des Systematisierens und Schematisierens machten sich in den neunziger Jahren gar zu stark bemerkbar; man

erkannte, was freilich manche im voraus gesagt hatten, daß bei der gerühmten einheitlichen Organisation keiner der verbundenen Teile zu seinem Rechte komme. So erfolgte, durch die Juni-Konferenz des Jahres 1900, eine höchst willkommene Umkehr. Die Abschlußprüfung wurde abgeschafft. Und an der Spitze der „Allgemeinen Bemerkungen" in den Lehrplänen von 1901 steht der Satz: „Durch die grundsätzliche An- „erkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Lehranstalten wird „die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu pflegen."

Dieses Wort ist in den letzten Jahren so oft als ein befreiendes dankbar zitiert worden, daß die Gefahr besteht, es könne zum Schlagwort werden, bei dem man sich zu beruhigen hätte. Vielmehr werden die freieren Grundansichten, zu denen sich seit dem Sommer 1900 die preußische Unterrichtsverwaltung bekennt, erst dann in ihrem vollen Wert hervortreten, wenn praktische Folgerungen aus ihnen gezogen werden. Dafür ist einiges bereits geschehen, mehr bleibt noch zu tun. In welcher Richtung, darüber scheint ein Zweifel nicht bestehen zu können; doch Erfahrung lehrt, daß auch auf diesem Gebiete die Logik ein gefügiges Werkzeug ist. Ein Leitartikel der Kölnischen Zeitung vom 26. August 1903 kommt von der „kräftigeren Betonung der Eigenart" im Lauf einer Spalte zu dem Vorschlage, am Gymnasium in der Reifeprüfung die Übersetzung ins Lateinische fortfallen zu lassen und durch eine solche ins Französische zu ersetzen; und eine jüngst erschienene Broschüre*), die von demselben Grundsatz ausgeht, endet mit dem dringenden Wunsche, daß für die drei oberen Klassen der Oberrealschule ein obligatorischer Lateinunterricht eingeführt werden möge. Das ist also, unter neuem Namen, der alte Drang nach Uniformierung. Dem gegenüber möchte ich ein paar Forderungen, die sich mir aus der inneren Verschiedenheit der höheren Schulen und ihrer im Prinzip anerkannten Selbständigkeit zu ergeben scheinen, vortragen und begründen. Dabei soll auf die besonderen Verhältnisse der Reformschulen nicht eingegangen, sondern

*) Walter Parow: Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule im Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium. Braunschweig und Leipzig 1903. Der Verfasser gehört zu denen, die mit dem bekannten „Riß durch die Nation" operieren, und konstruiert wieder einmal den Plan einer Einheitsschule, diesmal auf realistischer Grundlage. Im einzelnen zeigen seine Ausführungen ein peinliches Gemisch aus Geringschätzung fremder Leistungen und Mangel an Vertrauen zu den eigenen.

überall die Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes vorausgesetzt werden, die den fürs allgemeine jetzt geltenden Normen entspricht.

I. Daß eine Wirkung fortdauert, nachdem die Ursache beseitigt ist, kommt im Menschenleben wie in der Natur allenthalben vor. So ist es auch mit der Abschlußprüfung gegangen. Ein Teil der Änderungen, die um ihretwillen der Lehrplan der Untersekunda erlitten hat, besteht noch jetzt und gibt dem Irrtum Nahrung, daß Vollanstalten und Nichtvollanstalten nur dem Grade nach unterschieden, bloß verschieden lange Enden desselben Weges seien. Schon der Name „Nichtvollanstalt" enthält etwas unverdient Geringschätziges, als ob eine Schule, die auf tüchtige bürgerliche Berufstätigkeit vorbereitet, an sich etwas Unvollständiges wäre; der Sache nach aber ist der Schade auf seiten der neunklassigen Schulen größer. Das Vielerlei in der Mathematik ist allerdings seit der Neuordnung von 1901 gemildert und im ganzen das Verlangen aufgegeben, daß die mit dem Einjährigenzeugnis Abgehenden von allen Zweigen dieser Wissenschaft etwas gehört haben und zur mechanischen Berechnung von Dreiecken und Körpern angeleitet worden sein sollen; doch an denjenigen Anstalten, welche die Einrichtung von Ersatzunterricht an Stelle des Griechischen haben, ist der frühere Zustand erhalten und läßt erkennen, was wir zu erwarten hätten, wenn einmal das Griechische überhaupt fakultativ werden sollte. In der Geschichte ferner steht die zwischen Unter- und Obersekunda von außen hereingebaute Schranke einer gesunden, innerlich begründeten Verteilung des Stoffes dauernd im Wege; davon soll nachher noch die Rede sein. Das Gefährlichste ist auch hier die Macht der schlimmen Gewöhnung. Schon jetzt gibt es Leute, denen das, was nur störende Wirkung einer äußeren Gewalt ist, als natürlich und gut erscheint, die sich damit zufrieden geben, daß eine höhere Lehranstalt, die ihre Zöglinge bis zum Eintritt in die Hochschule geleiten soll, sich dieser Aufgabe erst in den letzten drei Jahren recht widmen kann, vorher ein anderes Ziel verfolgen muß. Ein Ausdruck solcher Gesinnung ist der in der offiziösen „Monatschrift für höhere Schulen" hervorgetretene Vorschlag, in Untersekunda um der aus dieser Klasse Abgehenden willen eine kurze Übersicht der deutschen Literaturgeschichte zu geben.*) Das wäre

*) Zehme, Zur Stellung der deutschen Literaturgeschichte nach den Lehrplänen von 1901. Monatschr. II (1903) S. 408-412.

denn eine Stelle mehr, wo aus dem, was erst reifere Schüler verstehen können, das Wichtigste an äußeren Tatsachen vorweggenommen und so der Bildungsgang des künftigen Studenten durch eine Periode organisierter Oberflächlichkeit unterbrochen werden würde.

All solchen Übeln, vorhandenen und drohenden, zu begegnen gibt es, solange ein Privilegium einjährigen Dienens überhaupt bestehen bleibt, nur ein wirksames Mittel: daß den Vollanstalten die Befugnis genommen wird, anders als im Reifezeugnis die Befähigung für den einjährigen Dienst zu bescheinigen, und daß diejenigen ihrer Schüler, die aus Sekunda abgehen müssen, auf die Regierungsprüfung verwiesen werden, um diese Befähigung darzutun. Erst dann wird wieder klar werden und allen zum Bewußtsein kommen, daß — von anderem zu schweigen — Deutsch, Geschichte, Mathematik in der obersten Klasse einer Realschule eine ganz andere Aufgabe und deshalb auch zum Teil anderen Inhalt haben als dieselben Fächer in der Untersekunda einer Vollanstalt. Es ist eine etwas radikale Maßregel; doch haben besonnene Männer sie wiederholt empfohlen: auf der Dezemberkonferenz 1890 Albrecht, Kropatscheck und Schrader, 1900 in der Junikonferenz nur Ministerialdirektor Thiel. Man wird sich endlich doch einmal entschließen müssen dieses kräftige Mittel anzuwenden, wenn nicht die Zerstörung unserer höheren Schulen, die begonnen hat, bis zum äußersten vollendet werden soll.

II. Der Notlage des Geschichtsunterrichts ist bereits gedacht worden. Allein der hinter Untersekunda hereingetriebene Keil ist hier die Ursache gewesen, daß der obere, mehr wissenschaftliche Kursus von vier Jahren auf drei beschränkt, und daß die alte Geschichte in ein einziges Jahr zusammengedrängt wurde. Allerdings hat man nachträglich versucht aus der Not eine Tugend zu machen. In einer ministeriellen Denkschrift, welche die Einführung der Lehrpläne von 1892 begleitete, heißt es*): „Dadurch, daß in der Geschichte, wie in „Religion, Deutsch und Erdkunde, die Lehraufgaben für die ent„sprechenden Stufen aller höheren Schulen dieselben sein werden, ist „eine gemeinsame ethische Grundlage gesichert." Und dieses Lob hört man noch heute vielfach aussprechen. Vielmehr ist diese gleiche Abmessung ein Zeichen dafür, wie unorganisch und nur nach äußeren

*) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1892 S. 350.

Maßstäben die Lehrpläne aufgebaut sind.*) Historische Bildung heißt doch nicht Besitz geschichtlicher Kenntnisse; die mag man aus Lehrbuch und Lehrvortrag und bei gleicher Dauer des Unterrichts in gleicher Menge sich aneignen. Sondern geschichtliche Bildung ist Erziehung zu historischem Denken; und die erlebt nur der, dem ein Einblick in die Tätigkeit des Forschers eröffnet wird, der selbst in bescheidenem Maße sich an der Aufgabe versucht, historische Erkenntnis aus der Überlieferung herauszuarbeiten. So wurde zur Zeit, als ich Schüler war, der Unterricht in römischer und griechischer Geschichte gegeben. Karl Peters Zeittafeln sind ein rühmendes Zeugnis vergangener Tüchtigkeit, ein beschämender Mahnruf an die lebende Generation.

Natürlich kann ebenso, wie es früher mit der alten Geschichte geschah, auch die neuere quellenmäßig behandelt werden, wenn auch nicht durchweg, so doch in einigen Hauptabschnitten: das sind dann eben die Perioden, an denen die Schüler realistischer Anstalten ihr historisches Denken bilden. Denn mit der Lektüre eines einzelnen englischen oder französischen Geschichtswerkes, die auch den Gymnasiasten geboten werden kann, ist es nicht getan. Zu den kunstmäßigen, aber abgeleiteten Darstellungen der Geschichtschreiber müssen solche Schriften kommen, die unverarbeitetes Material enthalten und eben dadurch unmittelbarer in die Ereignisse hineinführen: politische Reden, Briefe, Memoiren. Dergleichen in größerem Umfange zu bewältigen ist natürlich nur an einer Schule möglich, für die Englisch und Französisch Hauptfächer sind. Da aber wäre es wirklich eine höchst lohnende Aufgabe, etwa die englische Republik unter Cromwell oder Frankreich unter Ludwig XIV. oder die Zeit der Revolution und Napoleons durch ein Zusammenarbeiten von Geschichtsunterricht und Sprachunterricht lebendig werden zu lassen.

Vorschläge im einzelnen werden Vertreter der neueren Sprachen besser als ich machen können. Mit besonderer Freude konstatiere ich die Bundesgenossenschaft eines so gründlichen Kenners der Realschulverhältnisse wie Julius Ziehen, der nicht nur verlangt, daß Realgymnasium und Oberrealschule in solcher Weise ihre Beschäftigung mit der neueren Geschichte vertiefen und zu einer wissenschaftlichen

*) [Vgl. die früheren Ausführungen desselben Gedankens in Nr. V (S. 66) und Nr. XV (S. 177)]

machen*), sondern der auch in voller Gerechtigkeit dem Gymnasium für sein besonderes Gebiet die entsprechende Aufgabe und die äußere Möglichkeit sie zu lösen gönnt. Erst vor kurzem hat er öffentlich sehr entschieden der Forderung zugestimmt, daß der Unterricht in alter Geschichte in den oberen Gymnasialklassen verstärkt werde.

III. Daß mit der Durchführung des Kursus der alten Geschichte durch die beiden Sekunden nur ein altererbter, erst vor 11 Jahren in einer Zeit tiefster Depression verlorener Besitzstand wiederhergestellt werden würde, scheinen einige der neuesten Rufer im Streite schon ganz vergessen zu haben. Um so mehr wollen wir an einer anderen, noch empfindlicheren Stelle auf unserer Hut sein, daß der Verlust nicht erst eintrete und dann zu nachgiebiger Gewöhnung an das Schlimme verleite. Auch ohne Griechisch ist eine lebendige Auffassung der gegenwärtigen Welt und ihrer Probleme möglich, gewiß. Der Inhalt dieser Welt ist so reich und vielseitig, daß es mancherlei Wege gibt in ihn einzudringen und ihn verstehen zu lernen. Aber derjenige dieser Wege, der durch das klassische Altertum führt, ist ohne Kenntnis der griechischen Sprache nicht gangbar. In dieser Überzeugung kann uns auch ein Vergleich mit der Zeit vor Wilhelm v. Humboldt nicht irre machen. Denn während des Jahrhunderts, das seitdem vergangen ist, hat sich in der Wissenschaft vom Altertum eine starke Verschiebung vollzogen: früher standen die Römer mit ihrer Kultur und Sprache im Vordergrunde des Interesses; in dem Bestreben aber, überall auf den Ursprung zurückzugehen, ist man mehr und mehr zu den Griechen hindurchgedrungen. Wir betrachten sie nicht mehr durch das Medium des römischen Geistes, sondern unmittelbar; und da zeigt sich erst recht, wie ihre Tätigkeit auf allen Gebieten die bestimmende und schöpferische gewesen ist. So war es theoretisch gewiß nicht unbegründet, wenn kürzlich wieder, von einem akademischen Vertreter der Altertumswissenschaft, die Forderung erhoben worden ist, daß das Griechische auch äußerlich im Unterrichte den Raum und die Stellung einnehmen müsse, die bisher das Lateinische gehabt hat.**)

*) Ziehen, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Leipzig und Frankfurt a. M. 1902. Dazu vergleiche man den Schluß seiner Rezension meiner „Palaestra vitae", Zeitschrift f. Gymnasialw. 57 (1903) S. 573.

**) Ludwig v. Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg 1903.

Auf eine Erörterung dieser Frage möchte ich hier nicht eingehen; denn im Augenblicke gibt es eine dringendere Pflicht, für deren Erfüllung uns aber jener temperamentvolle Protest willkommene Hilfe leisten kann: dem Griechischen seinen Platz und seine Wirksamkeit als eines innerhalb der Gymnasialbildung unentbehrlichen Elementes zu wahren. Daß es im Frühjahr 1900 nahe daran war, zu einem fakultativen, mit dem Englischen alternierenden Fache herabgedrückt zu werden, dürfte bekannt sein. Dieser Plan hat noch jetzt in der preußischen Unterrichtsverwaltung mächtige Freunde. In einem neuerdings gedruckten Gutachten sagt Geheimrat Matthias*): „Daß „der griechische Unterricht in gewissem Sinne freiwillig wird und daß „Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im „Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, „welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein Nützliches „zu lernen." Ob es nun heißt „fakultativ" oder „in gewissem Sinne freiwillig", ist kein großer Unterschied. Das zweite klingt freundlicher, ja geradezu verlockend; wer möchte nicht am liebsten mit lauter Schülern zu tun haben, die freiwillig kommen? Und für die Aufhebung des Monopols, das uns die Klassen mit Mußgymnasiasten füllte, habe ich selbst seit anderthalb Jahrzehnten eifrig gekämpft. Aber wohin geraten wir, wenn das Prinzip der freien Wahl auf die einzelnen Lehrgegenstände, und gerade auf die wichtigsten, ausgedehnt wird? Danach wäre es, um nur ein Beispiel zu nennen, durchaus gerechtfertigt, auch mathematischen Unterricht bloß denen zu geben, die sich von selber dazu melden. Auf diese Weise würde die Schule ganz auseinanderfallen; es bliebe nichts als eine Veranstaltung zu Spezialkursen in verschiedenen Lehrfächern, die nur äußerlich in bezug auf Stundenzahl und Tagesordnung ineinandergepaßt wären; jeder innere, organische Zusammenhang wäre zerstört.**)

Am Gymnasium ist es vor allem das Griechische, das solchen Zusammenhang trägt und lebendig erhält. Den offenbarsten Einfluß

*) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1900, Gutachten zu Frage 2, S. 273.

**) [Höchst beherzigenswert ist, was im April-Heft 1906 der Monatschrift für höhere Schulen Herr Geh. Ober-Regierungsrat Matthias in bezug auf einen der neuesten Vorschläge, den Unterricht der Gymnasialprima in mehrere wahlfreie Zweige zu gliedern, bemerkt: „Wird das nicht zu kompliziert und leidet nicht der Charakter des *Gymnasiums* darunter? Muß denn gleich alles stundenplanmäßig und arithmetisch formuliert werden?" (S. 161.)]

übt es auf den Betrieb der anderen alten Sprache. Latein am Gymnasium und Latein am Realgymnasium sind nicht bloß dem Umfange nach ungleich, sondern es sind zwei verschiedene Disziplinen: die eine hat den Blick dem Griechischen zugewandt, die andere dem Französischen und Englischen. In einer Sekunda oder Prima, von deren Schülern nur ein Teil den griechischen Unterricht mitnähme, würde es ausgeschlossen sein, Vergil Cicero Horaz so zu erklären, wie es an sich möglich ist, und wie die Griechisch Lernenden es verlangen können. Wer Goethes Iphigenie, Lessings Laokoon, Schillers Künstler mit Primanern liest und in gemeinsamer Besprechung zum Verständnis bringen will, wird in ganz andere Gedankengänge eintreten, aus anderen Quellen schöpfen müssen, je nachdem Homer und Sophokles oder Shakespeare Milton Corneille mit ihrer Sprache und ihrer Kulturwelt den jungen Lesern nahe stehen. In beiden Fällen ist die Interpretation eine erfreuliche Arbeit; aber eben doch eine Arbeit, mit Ungeübten die erst denken lernen, nicht bloß eine angeregte Unterhaltung wie zwischen reifen Menschen. Der Erfolg wird aufs äußerste erschwert, das Beste der Erklärung auf beiden Seiten zurückgehalten, wenn man die verschiedenen Arten von Schülern in einen Cötus zusammenzwängt. Noch schlimmer im Religionsunterricht, jedenfalls im evangelischen. Wer wird bestreiten, daß ein solcher auf Grund der Lutherschen Übersetzung wirksam für Geist und Gemüt gegeben werden kann? Aber darum bleibt doch die erfrischende Berührung mit dem Original ein höchst wertvolles Element des religiösen Lebens. Im Vergleich zu der guten Praxis früherer Zeiten ist schon jetzt, sogar durch ausdrückliche Vorschriften, die Lektüre des griechischen Bibeltextes in betrübender Weise eingeschränkt; sie würde ganz aus der Schule verschwinden, und damit eine wesentliche Stütze evangelischen Christentums abgebrochen werden, wenn es keine Prima mehr gäbe, in der alle imstande sind Griechisch zu lesen.

IV. Die Stärke des Gymnasiums liegt in der historischen Betrachtung, mit der es moderne Zustände und Begriffe aus ferner Vergangenheit, soviel als möglich aus ihren Ursprüngen, herleitet und erklärt; dafür sind ihm die realistischen Anstalten überlegen in dem Reichtum der unmittelbaren Anschauung des gegenwärtigen Lebens. Zu diesem Leben gehört auch das der Forschung, die ihr Herrschaftsgebiet immer weiter ausdehnt und in immer neuen Zweigen

sich entwickelt. Jede zur Selbständigkeit erwachsende Wissenschaft hat aber die Kraft und den Trieb, von sich aus und mit der an ihren Problemen geübten Einstellung des Auges das Ganze der Welt zu erfassen und zu begreifen. Auf diese Fähigkeit gründet sich dann der Anspruch, auch an der Erziehung zum Denken, an der Bildung der Jugend selbständig mitzuwirken.

Neuerdings sind zwei jüngere, ihrer Art nach freilich recht verschiedene Wissenschaften in diesem Sinne hervorgetreten: Geographie und Biologie. Für beide ist zur Rechtfertigung ihrer pädagogischen Ansprüche von eifrigen Anhängern in der Hitze des Gefechts manches gesagt worden, was eher geeignet war den gewünschten Erfolg zu hemmen als zu fördern. Wer das Verlangen nach vermehrtem Geographieunterricht damit begründet, daß für Lehrer mit geographischer Fakultas angemessene Verwendung geschaffen werden müsse*), fordert den Einwand heraus, daß nicht die Schule um der Lehrer, sondern die Lehrer um der Schule willen da sind. Zu Pfingsten 1902 erregte auf der in Düsseldorf abgehaltenen Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften ein Vortrag Aufmerksamkeit, der eine eingreifende Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und seine Neuordnung auf naturwissenschaftlicher Grundlage empfahl; wie der Übergang „zur wissenschaftlichen Ausnutzung der Heizstoffe, zum ‚rationellen' Betrieb der Landwirtschaft" reichen Gewinn gebracht habe, so werde auch „dasjenige Volk, das zuerst seine Erziehung nach den durch die Naturwissenschaft vorgezeichneten Grundsätzen umgestalte, einen gewaltigen Vorsprung vor anderen Völkern erhalten". Der Redner**) meinte durch diese Parallele seine Forderungen zu unterstützen, und bewies nur, daß er jedenfalls der Aufgabe nicht gewachsen war, naturwissenschaftlich geschultes Denken auf Probleme des geistigen Lebens anzuwenden. Darum bleibt diese Aufgabe doch an sich eine bedeutende und aussichtreiche. Und überhaupt können Übertreibungen und Verkehrtheiten wie die hier erwähnten auf die Dauer der guten Sache, der sie, ob auch ungeschickt, zu dienen suchen, nicht schaden.

---

*) So Oberlehrer Heinrich Fischer (Berlin) auf dem Kölner Geographentage, 3. Juni 1903.

**) Dr. Karl Thomae (Elberfeld), „Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung". Abgedruckt in den von Pietzker herausgegebenen „Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften", 1902, Nr. 4.

Die geographische Wissenschaft besitzt wirklich alle Voraussetzungen für eine universale Weltbetrachtung. Sie kann an einer Schule von modernem Charakter zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, vor allem zwischen exakten und historischen Wissenschaften, ein ähnliches Mittleramt übernehmen, wie es am Gymnasium die klassische Philologie zu erfüllen hat. Ich freue mich, daß dieser Gedanke, dessen Betätigung für die Oberrealschule nur ein bescheidenes Abweichen von dem jetzt geltenden Lehrplan erfordern würde, neuerdings auch bei Vertretern des geographischen Faches mehr und mehr Anklang findet.*) Daß ferner eine Auseinandersetzung zwischen der heutigen Naturwissenschaft — ihren Ergebnissen wie ihrer Denkweise — und den selbständigen Gebieten geistigen Geschehens und Erlebens, nicht ein äußerliches Sichvertragen mit gegenseitiger Duldung sondern ein innerlich wirksames Inbeziehungtreten mit willigem Austausch von Einflüssen und Anregungen, daß eine solche Verständigung zu den größten Aufgaben unserer Zeit gehört, bedarf ja keines Beweises. Ein so kindliches Buch wie Häckels „Welträtsel" zeigt, wie fern wir noch vom Ziele sind. Aber es fehlt auch nicht an Beweisen dafür, daß die Probleme, die für den Epigonen der „Kraft- und Stoff"-Periode, wie man ihn wohl genannt hat, gar nicht existieren, von moderneren Denkern naturwissenschaftlicher Richtung klar erkannt und mit fröhlichem Mute angegriffen werden. Wilhelm Bölsches „Eroberung des Menschen" und Friedrich Naumanns Bekenntnis in den „Briefen über Religion" kann auch ein Fernstehender und Andersdenkender, meine ich, nicht lesen, ohne den aufrüttelnden, unbequemen, aber frischen und zukunftfrohen Zug darin lebhaft zu empfinden. Liegt nun aber in dieser Richtung eine Aufgabe der Zukunft, so ist es unsere Pflicht, die Jugend, die diese Zukunft erleben wird, mit dem

*) Sebald Schwarz, Unsere Schülerreisen (Progr. Blankenese 1903) S. 22. — Felix Lampe, Erdkunde als Bestandteil der Allgemeinbildung (in der Max Hirsch gewidmeten Denkschrift der Humboldt-Akademie in Berlin), 1902. [Von mir selbst war für realistische Anstalten eine Behandlung der Geographie im oben angedeuteten Sinne zuerst im Jahre 1889 empfohlen worden (Suum Cuique S. 56); dann aufs neue in dem Aufsatz über die Schulreform von 1901 (oben S. 176). In welcher Weise am Gymnasium, in dessen oberen Klassen für besonderen geographischen Unterricht kein Raum ist, doch die geographische Betrachtungsweise wirksam gemacht werden kann, habe ich in dem S. 177 erwähnten Bonner Vortrag „Über die Stellung des geographischen Unterrichts am Gymnasium" klar zu machen gesucht (im Auszuge gedruckt in Hettners Geographischer Zeitschrift VIII, 1902, S. 465—469). Einen Beitrag zur praktischen Durchführung brachte das 3. Kapitel der Palaestra vitae.]

Werkzeug zu ihrer Bewältigung auszurüsten. Nicht, indem wir die tiefsten Rätsel des Daseins vor Schülern erörtern oder gar zu lösen unternehmen. Aber das wird allerdings nötig sein, daß schon im Unterrichte die Naturwissenschaft, anstatt in vorsichtiger Isolierung gehalten zu werden, mit den übrigen Zweigen des Wissens und Denkens in lebendige Berührung tritt und Gelegenheit bekommt, die Anwendbarkeit ihrer Grundanschauungen auch außerhalb des eigenen Gebietes zu erproben. Für diesen Zweck wäre etwas Wesentliches schon gewonnen, wenn einer neuerdings ziemlich allgemein erhobenen Forderung genügt und die Möglichkeit geschaffen würde, daß nicht nur Zoologie und Botanik in elementarer Weise in unteren und mittleren Klassen gelehrt, sondern daß mit erwachsenen Schülern die Grunderkenntnisse und Grundfragen der Biologie besprochen werden. Wie das gemacht werden könne, hat kürzlich in einem interessanten Aufsatze der Kieler Botaniker Reinke dargelegt*) und mit seinen maßvollen Vorschlägen u. a. auch bewiesen, daß es sich hier nicht, wie auf der Düsseldorfer Pfingstversammlung vorigen Jahres, um verstiegene, himmelstürmende Pläne handelt.

In einem freilich stimmen beide, Reinke und jener Redner, überein: in dem Glauben befangen, es gebe eine „allgemeine Bildung" und sie sei etwas Gutes, verlangen sie, daß auch der biologische Unterricht unter allen Umständen einen Teil davon ausmache. Von dieser Grundansicht aus gelangt der eine dazu das Gymnasium zu verurteilen und seine Abschaffung zu fordern; der andere möchte es gern in seiner Eigenart erhalten, aber nun auch alles, was sonst an geistigen Gütern ihm wichtig und teuer ist, in den Lehrplan der alten Schule mit aufnehmen. Aus der Geschichte zu lernen hat sich keiner von beiden entschließen mögen. Das Schicksal, das der klassischen Philologie im vorigen Jahrhundert von ihren Freunden bereitet worden ist, zeigt deutlich, wie es zum Unheil führt, die eigene pädagogische Überzeugung anderen und gar allen aufdrängen zu wollen. Aber fast scheint es, als wollten die Bekenner der induktiven Methode sich diese Erfahrung nicht zunutze machen, sondern denselben Fehler nun erst ihrerseits begehen und auskosten. Wenn man von dem Beifall liest, mit dem die engherzigsten Äußerungen

*) Johannes Reinke, Gymnasium und Biologie. Monatschrift für höhere Schulen I (1902) S. 445—456.

naturwissenschaftlicher Rechtgläubigkeit eben jetzt auf der Kasseler Versammlung aufgenommen worden sind, so könnte man geneigt sein einen Mann wie Reinke als Bundesgenossen zu begrüßen. Und doch ist seine Art vorzugehen im Grunde vielleicht noch die gefährlichere. Ein schroffer Ausdruck des Hasses schreckt ab und klärt auf; der wohlmeinende, aber aussichtslose Vermittlungsvorschlag verschleiert die Gegensätze und hindert den Entschluß zu friedlicher Scheidung. Einen Lehrplan durchzuführen, in dem kein an sich wünschenswerter Gegenstand ausgelassen wäre, mochte Johannes Schulze noch hoffen; nachdem er und seine Nachfolger zwei Generationen hindurch so grausam damit gescheitert sind, sollte man endlich den Versuch aufgeben. In der Tat haben die modernen Wissenschaften es heute nicht mehr nötig im Gymnasium zu Gaste zu gehen; sie können sich ein eigenes Heim einrichten. Denn dadurch, daß grundsätzlich verschiedene Arten höherer Bildung als nebeneinander berechtigt anerkannt sind, ist freier Spielraum für neue Entwicklung und zunächst in dem Lehrplan der Oberrealschule ein Organismus geschaffen, innerhalb dessen auch Geographie und Biologie sich pädagogisch auswirken können.

V. Damit ist aber nicht gesagt, daß das Gymnasium jeder Berührung mit den Wissenszweigen, deren Pflege die realistischen Anstalten vor ihm voraus haben, fern bleiben solle. Innerhalb der alten Geschichte, sobald sie den ihr gebührenden Umfang wieder erhalten hat, wird ganz von selbst die Erdkunde der Mittelmeerländer eine wichtige Stelle einnehmen; und damit wird die neuere geographische Wissenschaft zwar nicht mit all ihrem Stoff, aber mit ihren Gesichtspunkten und Methoden auch in oberen Klassen, wo das Verständnis dafür erst gereift ist, zur Geltung kommen [vgl. S. 238, Anm.]. Die Denkformen der Entwicklungslehre sind heute längst nicht mehr auf die Biologie, an der diese Lehre erwachsen ist, beschränkt. Die Veränderungen einer Sprache, die Forschritte im wirtschaftlichen und sozialen Leben und damit ein wichtiges Element der politischen Geschichte können gar nicht mehr verstanden und also auch für Lernende nicht dargestellt werden ohne Analogien, die man der Naturwissenschaft verdankt. Ja, der Grundgedanke der ganzen gymnasialen Erziehung, daß wir heranwachsende Menschen durch die geistigen Zustände kindlicher und jugendlicher Völker hindurchführen, ist eine glänzende, wenn auch wohl meist unbewußte Anwendung des berühmten biogenetischen

Grundgesetzes: daß der Wandel der Formen, den das Individuum im Keimzustande durchmacht, eine gedrängte Wiederholung der Entwicklungstufen ist, durch die hindurch sich in ferner Vergangenheit das Werden der Gattung vollzogen hat.*)

Wie das Gymnasium naturwissenschaftliche Anschauungen auf historische Verhältnisse, so können umgekehrt die realistischen Anstalten historische Betrachtung in die Gebiete übertragen, denen die Hauptgegenstände ihres Unterrichtes angehören. Der breitere Raum, der hier der Physik und Chemie gewährt ist, macht ein Eingehen auf die Geschichte dieser Wissenschaften möglich. Behandelt man diese so, daß nicht ein Auszug von Tatsachen mitgeteilt, sondern die Entwicklung der Probleme verfolgt wird, so ist damit aus dem Stoffe der exakten Forschung etwas ähnliches gewonnen, wie das Gymnasium unmittelbar, durch Vorführung einer vergangenen Kultur, bietet: die Begründung der Einsicht, daß unser heutiges Dasein durch und durch ein historisch bedingtes ist. Derselbe Gesichtspunkt läßt sich in der Mathematik, besonders wirksam aber in der Himmels- und Erdkunde geltend machen; „Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten", wie der Titel eines geistvollen Buches lautet, müßte auch ein Leitmotiv des realistischen Unterrichts sein. Die Leistungen der klassischen Philologie ferner wird man zweckmäßigerweise nicht dadurch zu verwerten suchen, daß man möglichst viel antike Autoren in Übersetzungen lesen läßt; das bliebe doch immer etwas Unechtes und könnte nicht in die Tiefe wirken.**) Dagegen verspricht es reichen Ertrag, wenn das an Römern und Griechen seit Jahrhunderten ausgebildete Verfahren der Interpretation herübergenommen und die philologische Kunst, ein Werk der Literatur durch feinfühlige Deutung zu beleben und aus seinen geschichtlichen — persönlichen wie nationalen — Beziehungen verständlich zu machen, mehr und mehr auch an den literarischen Erzeugnissen der beiden modernen Völker ausgeübt wird. Hiermit hängt es zusammen, daß das Deutsche an den Realanstalten erhöhte Bedeutung hat, zumal an den lateinlosen;

*) Dieser Vergleich ist meines Wissens von Vaihinger zuerst ausgesprochen worden.

**) Deshalb vermag ich dem Programm, das Provinzialschulrat Lambeck auf der Novemberkonferenz der Reformschulmänner 1901 für die Lektüre der Realgymnasien aufgestellt hat, nicht beizustimmen. [Vgl. oben S. 214.]

für sie ist es die Stelle, wo historische Betrachtung des Sprachlebens geweckt und gepflegt werden kann. Auch dies eine schon von vielen erkannte und in Angriff genommene Aufgabe; man muß nur wünschen, daß das Gute, was daraus hervorgehen wird, nicht gleich wieder verdorben werde, indem man es von der Oberrealschule aus auf den Boden der beiden Schwesteranstalten zu verpflanzen unternähme, die doch, teils in Latein und Griechisch, teils in der Verbindung des Lateinischen mit seinen Tochtersprachen, alten, wurzelkräftigen Bestand haben, um, jede in ihrer Art, ähnliche Früchte zu ziehen.*)

Die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Geistesrichtungen, die ich skizziert habe, hätte jedenfalls den Vorteil, daß sie uns von einer drückenden Sorge befreien würde: wie sollen all die vielen Wissenschaften, die kraftvoll aufstreben und immer mannigfaltiger sich verzweigen, schon jetzt und gar künftig in dem Lehrplan einer Schule, vollends in dem Kopf eines einzigen Schülers nebeneinander untergebracht werden? Das müssen wir eben gar nicht versuchen. In einer schon erwähnten neuesten Schrift zur Gymnasialsache, die unserer Versammlung gewidmet ist, steht der sehr richtige Satz**): „Einen

*) [Daß diese Früchte nicht überall zur Reife kommen, weil sie nicht überall gepflegt werden, ist freilich wahr. Einen großen Teil der Schuld daran trägt die Unsitte des ohne Not freien, d. h. ungenauen Übersetzens ins Deutsche, durch das so oft eine kraftvolle Gedankenfügung ins Alltägliche und Schlaffe gezogen, die frische Farbe sinnlicher Vorstellung zu dem langweiligen Grau einer nüchtern verständigen Redeweise verwaschen wird. Dieser Unsitte leisten im Französischen und Englischen die verbreiteten Schulausgaben und besonders die Spezialwörterbücher Vorschub. Die dort gebotene Art des Vokabel-Erwerbs abzuschaffen und statt dessen, etwa von Obertertia aufwärts, die Schüler zum Gebrauch eines größeren Lexikons anzuleiten, so daß sie aus der Grundbedeutung eines Wortes die besondere des einzelnen Falles selbst entwickeln, ist zur Zeit eine Hauptaufgabe des neusprachlichen Unterrichtes. Sie lösen, heißt eins der wertvollsten Bildungselemente des Gymnasiums den realistischen Anstalten zuführen, nicht durch äußerliche Herübernahme sondern zu innerlicher Wirkung. Schon vor drei Jahren habe ich dieses Ziel anzudeuten gesucht, in der Vorrede zur dritten Auflage meiner „Kunst des Übersetzens". Jedes Kapitel dieses Buches würde, wenn ein Kundiger seine Anwendbarkeit auf die modernen Sprachen prüfen wollte, Bestätigung zugleich und, dessen bin ich sicher, Bereicherung erfahren. Wilhelm Münch in Berlin, Fritz Abeck, jetzt in Coblenz, und gewiß viele andere wirken in verwandtem Sinne; aber der Zustand der allgemein gebräuchlichen Schultexte mit den beigegebenen Hilfsmitteln läßt erkennen, daß so verdiente Männer noch manchen Bundesgenossen gebrauchen können.]

**) v. Sybel, Gedanken eines Vaters, S. 54.

„neuen Wissenszweig führe man nie koordinierend ein, immer nur „subordinierend; so wird nicht die Fächerzahl vermehrt, sondern ein „vorhandenes Fach vertieft.“ Statt des grammatischen Gleichnisses ließe sich vielleicht auch eins aus der Naturwissenschaft benutzen, um die Sache deutlich zu machen: in einer chemischen Verbindung kann man ein neu hinzugetretenes Element seiner eigenen Beschaffenheit nach nicht mehr erkennen; und doch spürt man gar sehr, daß es da ist und mitwirkt. So ist es auch mit den Elementen geistiger Mischung. Deshalb sollten unsere höheren Schulen den Ehrgeiz aufgeben, an dem sie alle noch einigermaßen kranken, einen Auszug des Wertvollsten aus allen Stoffen des Wissens zu bieten.

Aber heißt das nicht auf „allgemeine Bildung“ verzichten, wenn ausdrücklich zugestanden wird, daß es wichtige Zweige der Erkenntnis gebe, die an der einen Schule, und andere, die an einer anderen überhaupt nicht gepflegt werden? In der Tat, jenes „Ideal“ müssen wir opfern; doch damit wird nicht etwas Gutes aufgegeben, sondern ein unheilvoller Wahnbegriff. — Wo besteht allgemeine Bildung? Auf dem Papier unserer Lehrpläne und Programme; sie ist etwas schematisch Konstruiertes, nichts lebendig Erwachsenes. Gereifte Menschen, die eine solche Vielseitigkeit der Kenntnisse, wie man Primanern zumutet, wirklich besitzen und glaubhaft betätigen, gibt es wohl überhaupt nicht; wo uns aber einer begegnete, würde er, des bin ich sicher, mit seiner „gleichschwebenden Temperatur“ eine tödliche Langeweile verbreiten. Dagegen ist es immer erfrischend und belehrend, einen tätigen und denkenden Mann zu treffen, der auf dem festen Boden eines bestimmten Berufes steht und von hier aus die Welt betrachtet. Mag er Kaufmann sein oder Landwirt, Philolog oder Jurist, Ingenieur oder Geistlicher, Künstler oder Soldat: in jedem Falle bestehen eine Menge von Beziehungen, die sein Arbeitsgebiet mit dem Gesamtleben, das ihn umgibt, verbinden. Daß einer die Fähigkeit erwerbe diesen Zusammenhang zu erkennen, und Lust empfinde ihn zu beachten, ist ein bescheidenes und doch wertvolles Ziel der Menschenbildung. Wo es erreicht wird, da ist auch die Grundlage für gegenseitige Verständigung jederzeit gegeben, von der man fürchtet, sie werde der Nation verloren gehen wenn nicht alle den gleichen Schulunterricht erhielten.

Goethe äußert einmal zu Eckermann (20. April 1825): „Man

„sagt mit Recht, daß die gemeinsame Ausbildung menschlicher Kräfte „zu wünschen und auch das Vorzügliche sei. Der Mensch aber ist „dazu nicht geboren; jeder muß sich eigentlich als ein besonderes Wesen „bilden, aber den Begriff zu erlangen suchen, was alle zusammen „sind." — Das war vor 78 Jahren. Seitdem ist die Verwirklichung einer echten allgemeinen Bildung noch viel undenkbarer, das Surrogat, das unter so hoch klingendem Namen verbreitet wird, immer dürftiger geworden. Im Grunde sehen wir und wissen wir das alle; möchten wir auch den Mut finden danach zu handeln!

[Die Grundgedanken dieses Vortrages waren in folgenden Thesen zusammengefaßt, die an die Zuhörer verteilt wurden:

1. Die Vollanstalten sind etwas anderes als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen. Die innere Geschlossenheit ihres Lehrganges muß dadurch mehr als bisher gewahrt werden, daß die Möglichkeit fortfällt, anders als im Reifezeugnis das Recht zum einjährigen Militärdienst zu erwerben.
2. Die gleiche Anordnung und Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes an Gymnasien und Realanstalten paßt nicht zu der inneren Verschiedenheit dieser Schulen. An Realgymnasien und Oberrealschulen ist das Überwiegen der neueren Geschichte berechtigt, für die oberen Klassen des Gymnasiums muß der zweijährige Kursus in der alten Geschichte wieder hergestellt werden.
3. Am Gymnasium ist das Griechische nicht nur an sich wichtig, sondern übt auch wesentlichen Einfluß auf die Behandlung der übrigen Fächer, in erster Linie Latein, Religion, Deutsch. Es darf deshalb nicht daran gedacht werden, innerhalb eines Lehrplanes, der überhaupt Griechisch enthält, die Teilnahme daran zu einer bloß fakultativen zu machen.
4. Die neu aufgeblühten Wissenschaften der Geographie und Biologie fordern mit Recht einen stärkeren Anteil an den Aufgaben der Jugendbildung. Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch am Gymnasium kein Raum; das beste Wirkungsfeld bietet, durch ihren vorzugsweise modernen Charakter, die Oberrealschule.
5. Zum gegenseitigen Verständnis zwischen verschiedenen Geistesrichtungen kann und soll jede höhere Schule beitragen; aber nicht, indem sie alle Lehrstoffe einer anderen Gruppe in ihren Plan mit aufnimmt, sondern dadurch, daß sie Betrachtungsweisen, die anderwärts wirksam entwickelt sind, sich aneignet und auch innerhalb ihres Gebietes fruchtbar macht.

Im Anschluß an diese Thesen entspann sich eine lebhafte Debatte, über die in den „Verhandlungen der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a. S." hrsg. von Max Adler (Leipzig 1904) S. 72 ff. und im „Humanistischen Gymnasium" XV (1904) S. 51 ff. berichtet ist.]

XXII.

Die Art der Verbreitung des Reformgymnasiums.

[Der Aufsatz ist die etwas weiter ausgeführte Wiedergabe eines Vortrages, der auf der Hauptversammlung des Niederrheinischen Gymnasialvereins in Elberfeld am 28. Mai 1905 gehalten wurde. Gedruckt in den Neuen Jahrbüchern XVI (1905) Heft 7].

Das letzte Jahr war nicht gerade reich an äußerlich hervortretenden Ereignissen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens; dem Fernerstehenden mochte es scheinen, als herrsche ungetrübter Friede. Wer genauer aufmerkte, konnte die Fortdauer des alten Kampfes beobachten. Und daß dieser nicht ohne ernsten Inhalt und, wenigstens für weitere Klärung der Verhältnisse, nicht ohne Ergebnis geblieben ist, zeigt sich deutlich, sobald man die Situation, wie sie zu Pfingsten vorigen Jahres war, mit der heutigen vergleicht. Wenn damals auf der Versammlung des Allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins in Marburg Hoffnungen und Befürchtungen gegeneinander abgewogen wurden, so stand im Mittelpunkte des Interesses die Frage: Wie wird der neu ins Ministerium eingetretene Geheime Regierungsrat Dr. Reinhardt sich in dieser Stellung betätigen? Welchen Einfluß wird er üben, welchen vielleicht erleiden? Heute gibt uns das erste Jahr seiner Wirksamkeit, auf das wir zurückblicken, schon einiges Material zu einer Antwort.

Zunächst sei konstatiert, daß in offenbarem Zusammenhange mit Reinhardts Berufung zwei weitere Direktoren von Reformgymnasien zu Mitgliedern des Schulregimentes ernannt worden sind.*) Unmittelbarer jedoch als diese Maßregel, die einen mehr vorbereitenden Charakter trägt, ist die Programmrede von Wichtigkeit, mit welcher der neue vortragende Rat am 2. März 1905 vor das Abgeordnetenhaus getreten ist.**) Anerkannt muß werden, daß die Rede keinen feurigen

*) [Inzwischen ist das Gleiche mit einem entschiedenen Gegner des Reformgymnasiums geschehen.]

**) Abgedruckt auch im Maihefte der „Manatschrift für höhere Schulen".

Aufruf zu beschleunigter Aktion enthielt, sondern eine den Eindruck der Besonnenheit machende Erörterung von Beweisgründen. Die Gedanken freilich, die dabei zur Aussprache kamen, waren fast alles solche, die schon oft vorgebracht und ebenso oft widerlegt worden sind. Reinhardt erklärte, keiner der Männer, die in der Praxis des Unterrichts an Reformgymnasien gestanden hätten, teile seines Wissens die Bedenken, die dagegen geäußert würden; er vergaß also aufs neue, woran er doch mehrfach erinnert worden war, den Breslauer Professor Heinrich Vogt, der auf Grund eigenster Erfahrung sehr bemerkenswerte Bedenken erhoben hat.*) Der Redner berief sich auf Bonitz, der auf der Oktoberkonferenz 1873 befürwortet habe, daß der Versuch, mit dem Französischen anzufangen, auf das Gymnasium ausgedehnt werde; er beachtete also nicht, was ich selber ihm einst in öffentlicher Debatte eingewendet habe, daß Bonitz vielmehr ein Gegner dieser Einrichtung war und auf eben jener Konferenz dagegen gesprochen hatte.**) Wenn er trotzdem schließlich für den Versuch gestimmt hat, so zeigt dies nur, daß er schon vor seinem Eintritt ins Ministerium die Fähigkeit besaß, die er nachher in so verhängnisvoller Weise betätigen sollte: eben das praktisch gut zu heißen, was er mit klarer Einsicht als schädlich erkannt hatte. Hermann Bonitz hat als Gelehrter wie als Lehrer so entschiedene Verdienste, daß wir von dem Schaden,

*) Heinr. Vogt, Die Mathematik im Reformgymnasium; Neue Jahrbücher VIII (1901) S. 190—219. Zwei weitere Zeugen für ungünstige Erfahrungen, die von ihnen selbst an Reformgymnasien gemacht worden seien, bin ich bereit privatim zu nennen.

**) Jeder möge selbst urteilen. In den „Protokollen der im Oktober 1873 im Kgl. Preuß. Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz" (Berlin 1874) heißt es S. 90: „Von dem Dir. Bonitz wurde zwar anerkannt, daß erfahrungsmäßig eine zu große Schwierigkeit des Französischen für die Knaben nicht anzunehmen sei, aber als zweifelhaft bezeichnet, ob, wenn der Grund mit dem Französischen gelegt werde, das Lateinische und Griechische, später begonnen, noch die Macht über den Schüler gewinnen werde, welche besonders für die gymnasiale Bildung notwendig sei." Auf derselben Seite etwas weiter unten: „Obwohl sich noch mehrere Redner gegen den Ostendorfschen Plan aussprachen . . ., so wurde doch bemerkt (Wiese, Bonitz), daß ein sorgfältig durchgeführter Versuch zu seiner Verwirklichung um so weniger abzulehnen sei, da im Privatunterricht ein diesem Plan gleichartiger Weg bisweilen schon mit Erfolg eingeschlagen worden sei. Herr Wiese wollte die Zulassung eines solchen Versuches jedenfalls auf realistische Schulen beschränkt sehen; Herr Bonitz erklärte es für wünschenswert, daß der Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor

den er als Verwaltungsbeamter angerichtet hat, gerne schweigen wollen — wenn man uns nicht zwingt davon zu reden. Das geschieht aber durch eine Beweisführung, die das, was er aus nachgiebiger Schwäche getan hat, als Ausdruck seiner Ansicht verwertet, dagegen das, was er über seine eigentliche Ansicht gesagt hat, beiseite läßt.

Dabei fällt es mir nicht ein, zu behaupten oder auch nur zu denken, daß Geheimrat Reinhardt mit Bewußtsein einen Teil des Tatbestandes verschwiegen habe; sondern unwillkürlich schiebt sich ihm das Bild so, daß er nur das sieht was seiner Sache günstig ist. Dieselbe Befangenheit verrät sich auch in seiner Abschätzung des Gewichtes der einzelnen Punkte. Wie hätte er sonst unter die Gründe für das Reformgymnasium die Erwägung aufnehmen können, daß, wer dagegen polemisiere, sich bewußt sein müsse gegen Männer wie Herder und Schleiermacher zu polemisieren! Wird denn solche Frage

dem Lateinischen und so ein wirklich gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt würde; und wenn er auch nach dem tatsächlichen Standpunkte der psychologischen Wissenschaft es nicht für möglich halte, den Erfolg mit aller Sicherheit zu verbürgen, so halte er doch einen mit Konsequenz durchgeführten Versuch in dem Fall für unbedenklich, wenn Direktor und Lehrerkollegium von der Zweckmäßigkeit des Planes überzeugt seien." — Daß Bonitz mit diesem zustimmenden Votum wirklich ein Stück seiner Überzeugung opferte, geht am deutlichsten aus der Entschiedenheit hervor, mit der er kurz vorher den Vorschlag bekämpft hatte, das Griechische aus Quarta nach Untertertia zu verschieben und so Gymnasium und Realgymnasium (damals Realschule I. O.) auf einen gemeinsamen (mit Latein beginnenden) Unterbau zu stellen. Er war zum Referenten in dieser Frage bestellt, hatte also Muße gehabt seine Ansicht und ihre Begründung zu formulieren, und führte nun aus (S. 64 f.): „Die vollkommen berechtigte Absicht, welche diesem Vorschlage zugrunde liege, die jetzt überbürdete Quarta zu entlasten, werde sich durch andere Mittel erreichen lassen. Dagegen müsse Referent denjenigen Grund für den späteren Beginn des griechischen Unterrichtes, welcher aus der beabsichtigten Kombination des Gymnasiums mit einer Kategorie der Realschulen (der lateintreibenden) entlehnt werde, als nicht zutreffend ablehnen; es scheine ihm notwendig, vorher die für jede Kategorie von Schulen nach ihrer eigentümlichen Aufgabe erforderliche Lehreinrichtung in Erwägung zu ziehen, ehe die Frage nach der Möglichkeit einer Kombination oder einer durch die Umstände wünschenswerten Mischform in Betracht gezogen werde." Bekanntlich hat Bonitz selbst im Jahre 1882 das ausgearbeitet und vertreten, was er hier ablehnt; doch das ist eine Sache des Charakters, nicht der Ansicht. Was er dachte und wünschte, ist vollkommen klar; und danach geht es wirklich nicht an, ihn als Eideshelfer für einen gemeinsamen lateinlosen Unterbau aller höheren Schulen in Anspruch zu nehmen.

nach Autoritäten entschieden, nach Autoritäten vergangener Jahrhunderte? Und war Schleiermacher überhaupt eine Autorität auf pädagogischem Gebiete? Was aber Herder betrifft, so ist hier wieder mit unbewußter Kunst das Bild ein wenig stilisiert. Geheimrat Kübler hat mit Recht daran erinnert, daß man Gedanken, die der Fünfundzwanzigjährige seinem Reisejournal anvertraute*), nicht ohne weiteres dem gereiften Manne zurechnen darf. Und wenn auch dieser noch, als Ephorus des Weimarischen Schulwesens, daran gedacht hat, den unteren Klassen des Gymnasiums den Charakter einer „Realschule nützlicher Kenntnisse“ zu geben und erst mit Tertia das eigentliche Gymnasium beginnen zu lassen, so waren dafür äußere Verhältnisse wesentlich bestimmend. Außer einer Freischule gab es damals in Weimar keine andere Bildungstätte für Knaben als das Gymnasium, dem dadurch auch alle die Schüler zufielen, die aus mittleren Klassen abgehen wollten um ins gewerbliche Leben einzutreten. Diese hatte Herder im Auge, als er in einer Denkschrift vom Dezember 1785 eine Umgestaltung empfahl und unumschränkte Vollmacht dazu vom Herzog erbat. Wie er dann aber noch vor Jahresschluß diese Vollmacht in Händen hatte, da hat er zwar vieles geändert und neu geordnet, aber gar nicht daran gedacht, Latein in den unteren Klassen durch Französisch zu ersetzen. Das Gymnasium ist ihm nach wie vor eine „lateinische Schule“, auf der nur fakultativ etwas Französisch unterrichtet wird.**) Kübler hat vollkommen recht: will man überhaupt Herder in die heutige Diskussion hereinziehen, so kann er nicht für, sondern nur gegen eine Hinausschiebung des lateinischen

*) Reinhardt sagt, es sei „1768 erschienen“. Vielmehr wurde es bei Lebzeiten des Verfassers überhaupt nicht gedruckt, was für die Würdigung der darin enthaltenen Ansichten doch wichtig ist, sondern zuerst 1846.

**) Aus einer Schulrede von 1787 (Bd. XXX der Suphanschen Ausgabe, S. 130): „Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang gibt; denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule, und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste.“ Aus einer Abschiedsrede, 1793 (ebenda S. 201): „Die französische Stunde in diesem Gymnasio wird sich durch den Fleiß und die mehrere Frequenz der Schüler gewiß von Zeit zu Zeit heben. Die Sache selbst spricht für sich; es ist eine notwendige Sprache. Künftiges Examen hoffen wir also eine zahlreichere Klasse derer zu sehen, die diese nicht eben gemeine Wohltat und gute Gelegenheit nutzen“

Unterrichts als Zeuge angerufen werden.*) Geheimrat Reinhardt hat von dieser Widerlegung keine Notiz genommen. In seiner Parlamentsrede verwendet er die Denkschrift von 1785 so, als sei sie das Abschließende in Herders Gedanken; daß dieser unmittelbar darauf freiesten Spielraum hatte seine Gedanken zu verwirklichen, und wie er diese Freiheit benutzt hat, davon wird nichts erwähnt. Wieder eine starke Trübung des Beweismaterials, die nur so erklärt werden kann, daß sie sich unbewußt vollzogen hat.

Daß äußere Rücksichten, wie sie von Herder gewürdigt wurden, so auch heute dazu führen können, in besonderen Fällen von dem an sich Guten und Natürlichen abzuweichen, habe ich schon früher anerkannt. Um kleine Städte, deren Finanzkraft nur für eine höhere Schule ausreicht, nicht zu nötigen, daß sie statt einer Realschule ein Gymnasium oder Realgymnasium unterhalten, und um begabten Knaben, die dort aufwachsen, den späteren Übertritt in die gymnasiale Laufbahn und damit ein längeres Verweilen im Elternhause zu ermöglichen, mag man immerhin in jeder Provinz ein Reformgymnasium einrichten.**) Aber dann soll man ausdrücklich sagen, daß dies ein Notbehelf ist, und nicht verlangen, daß die so entstandene Kombination auch da eingeführt werde, wo die Mittel eine freie Ausgestaltung der verschiedenen Schularten gestatten. Und ferner, man lege die Reformgymnasien an Orte, deren Verhältnisse für Aufnahme und Erziehung auswärtiger Schüler günstig sind, am besten aufs Land, wenn es sein kann mit einem Internat verbunden, aber nicht in eine Großstadt, wo für die mannigfaltigsten Unterrichtsbedürfnisse bereits gesorgt ist. Das scheinen die Bewohner von Dortmund auch wohl zu verstehen, indem sie sich gegen die Wohltat sträuben, ein Königliches Reformgymnasium zu erhalten. Am 13. April 1904 und wieder am 2. März 1905 mußte der Berichterstatter des Abgeordnetenhauses von den Verhandlungen erzählen, die hierüber zwischen der Königlichen

---

*) Kübler, „Herders Stellung zum lateinischen Unterricht", Human. Gymn. XV (1904) S. 112—114. Seine Andeutungen sind eben jetzt in sehr erwünschter Weise ergänzt und mit urkundlichem Material genauer ausgeführt worden von Karl Walter, „Herders Typus Lectionum", im Programm des Gymnasiums zu Weimar, 1905.

**) In der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 13. April 1904 bezeichnete Kultusminister Dr. Studt als sein Ziel, „daß womöglich auf die einzelnen Provinzen mindestens je eine Reformanstalt kommt".

Staatsregierung und den beteiligten Kreisen der Stadt geführt werden. Dieser Streit, der noch andauert, ist zugleich eine tatsächliche Desavouierung des Grundsatzes, den Geheimrat Reinhardt, in derselben Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 2. März d. J., ausgesprochen hat: die Unterrichtsverwaltung tue weiter nichts, als daß sie „in durchaus vorsichtiger Weise da, wo die Bedürfnisse es erfordern und wo die Voraussetzungen zutreffen, der Ausdehnung des Reformsystems — nicht entgegentrete". Daß auch innerhalb der Regierung verschiedene Strömungen miteinander ringen, ist natürlich. Einstweilen hat offenbar die schärfere das Übergewicht, die, in deren Sinne Julius Ziehen*) gesprochen hat, als er kürzlich in Hamburg sagte: „Allzusehr sollte die Schulverwaltung (im Verbreiten des Reformgymnasiums) auf den mangelnden Glauben an die Zweckmäßigkeit auch nicht Rücksicht nehmen." Das klingt anders als die freundliche Empfehlung von Exzellenz Althoff, „auch in bezug auf die Reformschulen der Freiheit eine Gasse zu lassen".

Von Freiheit war in den letzten Verhandlungen des Abgeordnetenhauses überhaupt mehrfach die Rede. Der Minister selbst sprach dafür, indem er beinahe klagte, daß „seitens der Lehrerkollegien noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht werde". Wahrlich, eine frohe Botschaft; möchten denn bald Ereignisse kommen, die dahin wirken, daß auch der Glaube nicht fehle. Hoffnung jedenfalls erweckte in dieser Beziehung jüngst der Herausgeber der „Monatschrift für höhere Schulen" Geheimer Oberregierungsrat Dr. Matthias durch eine seiner Fußnoten (1905 S. 271): daß nach den neuen Lehrplänen der lateinische Aufsatz nicht mehr verboten sei**). Viel beachtet worden sind auch die Bemerkungen, die in derselben Monatschrift (1905 S. 65 ff.) Friedrich Paulsen veröffentlicht hat unter der Überschrift: „Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?" Auf Paulsen berief sich der Kultusminister, als er der auch vom Abgeordneten Eickhoff gegebenen Anregung prinzipiell zu-

*) Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung Ein Vortrag, gehalten in Hamburg am 14. Januar 1905 (Leipzig und Frankfurt a. M. 1905) S. 39.

**) Früher war er es: „Hat fernerhin zu unterbleiben" heißt es in der Verfügung vom 12. Februar 1891 (Zentralbl. S. 296).

stimmte, dem Unterricht in den höheren Klassen der Gymnasien eine mehr akademische Gestaltung zu geben und zu diesem Zwecke die obligatorischen Fächer zu beschränken, die fakultativen zu erweitern. Ein aussichtreicher Gedanke, der u. a. dahin führen könnte, zwischen den beiden neueren Sprachen das Gleichgewicht herzustellen, indem den Gymnasiasten die Wahl gelassen würde, ob sie Französisch oder Englisch lernen wollen. Auch manche Wünsche der Naturforscher ließen sich auf diesem Wege erfüllen, ohne Überlastung der einzelnen Schüler: nach dem vorbereitenden physikalisch-chemischen Kursus, den Obertertia und Untersekunda bringen, könnte eine Teilung erfolgen, so daß jedem freigestellt würde, ob er in Physik oder in Chemie gründlicher eingeführt werden will; auch Biologie könnte dann zu ihrem Rechte kommen, wohl am besten durch Anfügung an den chemischen Lehrgang, der für sich allein hinter dem physikalischen an Bildungswert etwas zurückstehen würde. In ähnlicher Weise ließe sich daß historisch-geographische Gebiet teilen. Sobald einmal der alten Geschichte der am Gymnasium ihr gebührende Raum, die Ausdehnung über beide Sekunden und damit die Möglichkeit, zu geschichtlichem Denken zu erziehen, zurückgegeben ist, könnte man in Prima einen doppelten Weg eröffnen, um in das Verständnis der modernen Kultur einzudringen: entweder dem Gang der Ereignisse folgend, wobei mittelbar auch deren Schauplatz Gegenstand der Betrachtung würde, oder von dem gegenwärtigen Besitzstande der Völker ausgehend und von ihm zu seinen Ursprüngen aufsteigend; die Erde, und was die Menschen aus ihr gemacht haben, wäre hier das Thema. Geographie, die als gleichberechtigt zu freier Wahl neben der Geschichte stünde, hätte auf solche Weise ihren Anteil an der Ausbildung des jugendlichen Geistes, ohne daß es nötig wäre, was die Vertreter dieser Wissenschaft mit begreiflicher, aber darum nicht minder gefährlicher Übertreibung fordern, die allgemein-verbindlichen Fächer in den oberen Klassen wieder um eins zu vermehren.

Inwieweit der Herr Minister in diesen Andeutungen eine Ausführung dessen erkennen würde, was er gemeint hat, weiß ich nicht. Dazu jedenfalls wird man sich, wenn überhaupt etwas Greifbares herauskommen soll, entschließen müssen, manche Wissenszweige, die jetzt als notwendige Teile der unseligen „allgemeinen Bildung" gelten, künftig dem privaten Eifer sei es des Primaners oder des Studenten

zu überlassen. Im übrigen sind gewiß noch manche andere Modifikationen denkbar. Nur vor einer möchte ich im voraus warnen, obgleich — oder vielmehr, weil — gerade sie in der Unterrichtsverwaltung selbst mächtige Freunde hat; das ist der Gedanke, im Lehrplane des Gymnasiums dem Griechischen eine „freiere Stellung“, wie man schonend und ehrenvoll sagt, zu geben. Ein Gymnasium mit fakultativem Griechisch ist ungefähr so viel wert wie eine Oberrealschule mit fakultativer Mathematik. Und eben dies ist die Hauptgefahr, die vom Reformgymnasium droht, daß es den griechischen Unterricht fakultativ machen und dadurch hinausdrängen wird. Eben jetzt wieder hat Ziehen in seiner Hamburger Rede (S. 20) empfohlen, den Bedürfnissen der nach Untersekunda abgehenden Schüler dadurch Rechnung zu tragen, daß man ihnen statt des Griechischen, das in dieser Klasse anfängt, Ersatzunterricht im Englischen bietet. Das klingt ganz harmlos. Sobald aber dieses Verlangen befriedigt ist, wird die Fürsorge für die nach Obersekunda Abgehenden sich regen; auch dort ist eine wichtige Grenze, das Zeugnis der Reife für Prima berechtigt zum Eintritt in die Armee. Was ist natürlicher, als daß man den englischen Ersatzunterricht durch Obersekunda weiterführt? Dies hat zunächst einmal die Bedeutung, daß die alte Geschichte am Gymnasium auf den Zusammenhang mit griechischer Lektüre verzichten muß, weil sie Schülern vorgetragen wird, von denen nur ein Teil Griechisch lesen kann. Vor allem aber: die gleiche Erwägung wird sich beim Übergang von Unter- nach Oberprima wiederholen. Und zwar mit unbestreitbarem Recht, sobald einmal die Voraussetzung gegeben ist, daß das Griechische erst beim Eintritt in das reifere Alter beginnt. Diese Voraussetzung ist das Schlimme, das wir bekämpfen müssen.

Es hilft eben alles nichts: das Reformgymnasium kann auf die Dauer den Anforderungen einer auf die alten Sprachen gegründeten Bildung nicht genügen, weil es ja ausgesprochenermaßen nicht die alten Sprachen zur Grundlage des Unterrichtes macht, weil es die Hauptstoffe der Gymnasialbildung mit einem fremdartigen Element künstlich verquickt, weil es den Lehrplan nicht nach inneren Gründen sondern nach äußeren Rücksichten aufgebaut hat. Dies letztere bestreitet allerdings Ziehen (S. 12); aber da ist ihm der wirkliche Hergang nicht mehr deutlich in Erinnerung.

In einer vor dreizehn Jahren erschienenen Broschüre erzählt Reinhardt selber, wie er zu seinem Unternehmen gekommen ist. Schon vor 1890 gab es Anhänger des Gymnasiums, die zu einem Verzicht auf die äußeren Privilegien dieser Schulart dringend rieten: es werde dann nicht länger nötig sein, die immer wachsende Fülle und Mannigfaltigkeit des Wissens in einem einzigen Lehrplan zusammenzudrängen; die Gymnasien würden von widerstrebenden Schülern befreit werden; zugleich hätten, durch volle Gleichberechtigung der drei höheren Schulen, die modernen Wissenschaften freien Spielraum, um sich in der Betätigung einer neuen und selbständigen erzieherischen Mission auszuleben. Solche Hoffnungen und Wünsche teilte Reinhardt. Doch die Schulkonferenz von 1890 brachte ihnen keine Erfüllung: die „maßgebenden Kreise“ waren noch nicht dafür gewonnen. Deshalb suchte er einen anderen Weg, um den didaktischen Ansprüchen der modernen Wissenschaften Rechnung zu tragen: so kam er auf den Lehrplan des Reformgymnasiums. Unzweideutig sprach er es aus, daß der Fortbestand des Gymnasialmonopols die Voraussetzung des von ihm erdachten Systems bilde.*)

*) Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung (Frankfurt a. M. 1892), S. 9 f.: „Der Gedanke konnte kommen, ob es nicht besser wäre, auf weitere Kompromisse zwischen auseinanderstrebenden Richtungen zu verzichten und die einheitliche Vorbildung für die Universitätstudien aufzugeben. Wenn allen höheren Lehranstalten von neunjährigem Kursus dieselben Rechte gewährt würden, so könnten sich diese Schulen, meinte man, in größerer Einseitigkeit und Freiheit zu einem edlen Wettkampfe entwickeln. Einem jeden bliebe dann überlassen, sich durch eigene Bemühung nachträglich die Fachkenntnisse zu erwerben, die zu seinem besonderen Studium und künftigen Beruf nötig wären. Das ruhige Vertiefen in einige wenige innerlich verwandte Gegenstände mag allerdings höheren Wert haben als ein Vielwissen um noch so vortreffliche Dinge. Wer in einer Sache, gleichgültig welcher, ob antik oder modern, Gründlichkeit und Methode gelernt hat, wird auch auf anderen Gebieten diese Eigenschaften bewähren. Es dürfte wichtiger für unser Volk sein, eine geringere Anzahl von Gebildeten unter sich zu haben, die sich in freier Liebe den Altertumsstudien widmen und den Geist des Hellenentums in sich aufnehmen und den übrigen vermitteln, als daß eine große Menge die Elemente der lateinischen und griechischen Sprache lernt, ohne Herzensneigung, mit innerem Widerstreben. — Diese Gedanken, die von Paul Cauer am eindringlichsten verfochten worden sind, haben viel Einleuchtendes; doch sind sie nicht durchgedrungen, in den maßgebenden Kreisen haben sie keinen Anklang gefunden. Auch die Universitäten und die Vertreter der klassischen Philologie scheinen sich ablehnend dagegen zu verhalten. Allerdings wäre es ja ein Sprung ins Ungewisse. Fürs erste wird die Lösung der Frage jedenfalls nicht in der bezeichneten Richtung

Nun möchte man meinen: als zehn Jahre später die Stimmung der maßgebenden Kreise eine andere geworden, die Forderung freien Wettstreites für verschiedene Arten der Bildung durchgedrungen war, die Regierung selber durch Allerhöchsten Erlaß die Gleichberechtigung als Grundsatz verkündigt hatte — da wäre keine Ursache gewesen, auf dem aus Not eingeschlagenen Wege weiterzugehen. Daß Reinhardt die eigene Schule, an der unter exzeptionellen Verhältnissen ausgezeichnete Lehrer Bedeutendes leisteten, lieb hatte und nicht zurückbilden wollte, war natürlich. Aber warum fuhr er fort, für weitere Verbreitung des Systems öffentlich zu sprechen und zu arbeiten? Dabei mögen psychologische Momente mancher Art zusammengewirkt haben; eines, und ein durchaus achtungswertes, meine ich zu erkennen. Er und die Seinen hatten sich redlich bemüht den didaktischen Grundgedanken zu vertiefen, für das, was um eines äußeren Zweckes willen begonnen war — damit das Gymnasialmonopol, solange es bestünde, wenigstens möglichst unschädlich gemacht würde*) —, nachträglich auch innere Gründe zu finden.**) Je mehr das zu gelingen schien, desto mehr drängte sich eben diese Betrachtung in den Vordergrund des Interesses; was ein Mittel gewesen war, wurde selbständiger Zweck: nun sollte es an sich, auch für den künftigen Lateiner und Griechen, das Bessere sein mit Französischen anzufangen.

Am weitesten in dieser Richtung geht neuerdings Ziehen in seinem schon erwähnten Hamburger Vortrag. Aus dem frühen Beginn des Französischen ergebe sich, meint er, „ein bleibendes Plus von Beherrschung der Sprache" (S. 22). Das ist eine neue Behauptung; der Begründer des Goethe-Gymnasiums hat nie den Anspruch erhoben, daß seine Anstalt im Französischen mehr leiste als

erfolgen. Das Gymnasium wird nach wie vor die einzige Anstalt sein, die zu allen Universitätstudien vorbereitet, und damit die Hauptbildungsanstalt, gegen die alle anderen zurücktreten. Auch in Zukunft bleibt uns die doppelte Aufgabe, die heranwachsende Jugend zugleich in den Geist des Altertums einzuführen und ihr eine ziemlich vielseitige Ausbildung für die Erfordernisse des modernen Lebens zu geben." — Im Anschluß an diese Darlegung entwickelt Reinhardt dann seinen Reformplan, der dieser doppelten Aufgabe genügen soll. [Vgl. oben Nr. VI.]

*) So formuliert es Ziehen, „Der Frankfurter Lehrplan usw." (1905) S. 6.

**) Diesen Gang der Gedanken erkennt man deutlich bei Reinhardt in jener Schrift von 1892, S. 7. [Vgl. übrigens oben S. 160. 194.]

das Gymnasium alter Art. Sollte außerhalb Frankfurts, vielleicht gerade infolge von Ziehens Äußerung, dieser Ehrgeiz erwachen, so könnte er kaum anders befriedigt werden als durch eine von vornherein noch stärkere Pflege des praktischen Sprachbetriebes, auf Kosten der mehr verstandesgemäßen grammatischen Ausbildung. Und damit würde eine Gefahr verschärft werden, die ohnehin besteht, daß der französische Unterricht auch am Gymnasium ganz unter die Herrschaft der extremen neusprachlichen Reform gerate. Ziehen erwähnt diese Sorge, hält sie aber für unberechtigt; „immer wieder" sei von den humanistischen Vertretern des Frankfurter Lehrplanes die Notwendigkeit betont worden, es dahin nicht kommen zu lassen (S. 17). Nun, wenn das immer wieder betont werden mußte, so ist das wohl der klarste Beweis dafür, daß den Dingen selber eine natürliche Notwendigkeit innewohnt, die nach jener Seite hindrängt. Angenommen selbst, daß es auf die Dauer gelänge jede Übertreibung fern zu halten, so bleiben doch Nachsprechen und Nachahmen immer ein wesentliches Element des französischen Anfangsunterrichtes, der deshalb an verstandbildender Kraft dem lateinischen nicht gleichkommt. Ziehen versichert allerdings das Gegenteil (S. 13 f.): die Selbsttätigkeit lasse sich „am Lateinischen nicht annähernd so stark entwickeln wie am Französischen"; letzteres könne in den unteren Klassen in einer Weise gelehrt werden, „daß nicht nur die Kenntnis dieser einzelnen Fremd„sprache rasch und mit bleibendem Gewinne vollen Sprachverständnisses „erreicht werde, sondern daß auch ein höherer Grad grundsätzlicher Auf„nahmefähigkeit weiteren Fremdsprachen gegenüber das Ergebnis" sei. Doch wir können uns zur Widerlegung auf ihn selbst berufen. Zur Vorbereitung der Schulkonferenz im Jahre 1900 hatte Ziehen ein Gutachten auszuarbeiten über die Frage: „Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta oder in Untertertia hinaufzurücken?" Den ersten Teil der Frage bejahte er, in bezug auf den zweiten führte er aus*): „Der „französische Anfangsunterricht muß Zeit haben, sich bis zu einem „vorläufigen ersten Abschluß mit einer gewissen Ruhe auszuleben, ehe „eine neue Fremdsprache einsetzt . . . Die guten Dienste, die nach den

*) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6. bis 8. Juni 1900 (Halle a. S. 1901) S. 303.

„bisher in Frankfurt gemachten Erfahrungen der französische Anfangs-„unterricht von Sexta bis Quarta dem lateinischen Unterricht von „Tertia an geleistet hat, würden meines Erachtens in Wegfall kommen „oder beträchtlich an Qualität verlieren, wenn der französische Anfangs-„unterricht auf zwei Jahre beschränkt würde.“ Damit erkennt Ziehen an, daß von den beiden hier verglichenen Sprachen das Französische die geringere Kraft hat, eine „grundsätzliche Aufnahmefähigkeit weiteren Fremdsprachen gegenüber“ zu erzeugen; denn daß Schüler, die in Sexta mit Latein begonnen haben, das hinzutretende Französich in Quarta gut bewältigen, ist allgemeine Erfahrung und wird auch von ihm nicht bezweifelt.

Auf dieses wertvolle, ob auch ungewollte Zugeständnis habe ich schon früher hingewiesen*), und das macht mir nun Ziehen zum Vorwurf.**) Er meint, daß ich „bitterbösen Mißbrauch“ mit seinen Worten getrieben und Dinge „kühn verquickt“ hätte, die „schlechterdings nicht auf eine Stufe zu bringen“ seien, nämlich die beiden Fragen: ob überhaupt der lateinische Unterricht hinausgeschoben werden solle, und, wenn ja, ob nach Quarta oder nach Untertertia. Ich habe Ziehens Ausführungen wiederholt gelesen, mit kritisch gestimmten Freunden besprochen, und kann bei ernstester Bemühung nicht finden, wo hier auf meiner Seite ein Denkfehler stecken soll. Beide Fragen sind von Natur eng verbunden, wie sie ja auch von der Regierung zu einer einzigen zusammengefaßt waren. Die Entscheidung darüber, wie viel Zeit jede der beiden Sprachen erfordert um den Schüler auf eine verständnisvolle Aufnahme der anderen vorzubereiten, ist sogar die wichtigste Voraussetzung für das Urteil über die Hauptfrage. Aus dem von Ziehen anerkannten Tatbestand — „bei Latein von Sexta an kann man nach zwei Jahren das Französische beginnen, bei Französisch von Sexta an nach zwei Jahren das Lateinische nicht“ — ergibt sich mit zwingender Notwendigkeit der Schluß, noch nicht ganz wie er ihn mir in den Mund legt, „also verdient der lateinische Unterbau des Gymnasiums vor dem lateinlosen den Vorzug“ — denn daß in dieser letzten Entscheidung für ihn und seine Parteigenossen äußere Rücksichten über innere Gründe den

*) Duplik in Sachen des Reformgymnasiums (1903) S. 6, Sonderabdruck aus Bd. XII der Neuen Jahrbücher.

**) Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung, S. 30 f.

Ausschlag geben, weiß ich ja und beklage es laut genug —, wohl aber der Schluß, wie ich ihn ausgesprochen hatte: „Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben."

Trotz der Erschwerung, mit der so das Reformgymnasium arbeitet, leisten seine oberen Klassen auf dem Gebiete der alten Sprachen sehr Gutes, in Frankfurt; denn über ähnlich glänzende Erfolge an anderen Orten, z. B. in Schöneberg und Solingen, ist bisher nichts bekannt geworden. Daß am Goethe-Gymnasium ein auserlesenes Kollegium zusammenwirkt, sieht jeder, der dorthin kommt. Reinhardt hat es wiederholt bestritten; und Ziehen warnt, man möge doch die Lehrer in anderen Städten nicht gegenüber ihren Frankfurter Kollegen herabsetzen. Dies ist eins jener Argumente, die eher geeignet sind einen Gegner einzuschüchtern als zu widerlegen. Reinhardt würde sich schwerlich zu seinem Versuch entschlossen haben, wenn er sich die Mitarbeiter nicht selbst hätte aussuchen dürfen, sondern sie so hätte nehmen müssen, wie sie ihm von der Provinzialbehörde der Anciennität nach zugewiesen worden wären. Trotzdem habe ich nie geleugnet, daß in Frankfurt auch sachliche Momente zum Gelingen beigetragen haben.*) Vor allem eben das Neue der ganzen Aufgabe, wodurch die Lehrer mit innerer Notwendigkeit dazu gebracht wurden, sich über alle großen und kleinen methodischen Fragen lebhaft zu besprechen und gründlich zu verständigen, so daß jene „Einheitlichkeit des Verfahrens" erzielt worden ist, die auch Ziehen mit Recht hervorhebt (S. 12). In der Durcharbeitung des Stoffes, die sich dabei vollzogen hat, liegt wirklich ein Gewinn, und zugleich ein Vorteil gegenüber Schulen mit überliefertem Lehrplan, bei denen ein gleiches Maß gegenseitiger Aussprache und Rücksichtnahme nur durch persönliche Einwirkung des Direktors erreicht werden könnte und dann oft gerade von den Tüchtigsten drückend empfunden werden würde. Wie es künftig einmal sein wird, wenn auch der Frankfurter Lehrplan zu den überlieferten gehört, bleibt abzuwarten. Daß er aber schon jetzt auf Schulen, die ihn als einen fertigen übernehmen, nicht dieselbe befruchtende Wirkung ausüben kann wie an seinem Ursprung, ist im voraus sicher. Zumal da muß diese Wirkung versagen, wo die Schulen inmitten einer Bevölkerung stehen, die — umgekehrt wie

*) Vgl. meine Schrift „Der Plan des Reformgymnasiums" [Nr. XVII; S. 188. 190. 192].

die Frankfurter — von dem Reformgymnasium eine Beseitigung des Einflusses der alten Sprachen erwartet.

Diese Stimmung, wie sie am unbefangensten in den Verhandlungen der Dresdener Stadtverordneten vor drei Jahren sich kundgab*), meinte der verstorbene Stadtschulrat Voigt in Berlin, als er von „Reformtaumel" sprach, meinte ich, als ich gelegentlich diesen Ausdruck ihm nachbrauchte. Wenn Ziehen es unangenehm empfindet (S. 32), daß das Wort — übrigens doch nur von sehr oberflächlichen Lesern — in eine nähere Beziehung zu ihm und Reinhardt gebracht werden könnte, so liegt die Schuld daran wahrlich nicht auf unserer Seite. Warum hat Reinhardt es immer vermieden, sich von einer Bundesgenossenschaft loszusagen, die uns zwingt in ihm nur den Gegner zu sehen? Warum spricht Ziehen selbst mit so viel Schonung, ja mit Sympathie von Friedrich Lange und seinen Anhängern**), von denen er doch weiß, daß es ihr klar verfolgtes Ziel ist, die Kraft des Gymnasialunterrichtes zu brechen? Statt dessen wirft er uns vor, daß wir Reinhardt und seine Genossen „immer und immer wieder ohne weiteres und unterschiedslos mit der großen Masse der Schulreformer identifizieren", und sieht darin das sichere Zeichen, daß „böser Wille" uns leite. Ein hartes Wort, das ich nicht zurückgeben will, obgleich es keiner besonderen dialektischen Kunst bedürfen würde, um Anhaltspunkte dafür in Ziehens Ausführungen zu finden. Er zitiert die Dresdener Verhandlungen und fügt hinzu: „Ich urteile nach der Wiedergabe im Humanistischen Gymnasium" (S. 26). Warum tut er das, wo doch andere Quellen leicht zugänglich waren? Und warum sagt er es? Soll im Leser der Zweifel entstehen, ob etwa der Bericht, auf Grund dessen Ziehen einer in Dresden gefallenen Äußerung widerspricht, zu ungunsten derer, die dort geredet haben, gefärbt sei? Er leiht einer Ansicht, die er bekämpfen will, über-

*) Bericht darüber u. a. in den Neuen Jahrbüchern X (1902) S. 569 f.

**) S. 6. 7. 18 f. — Besonders bemerkenswert ist die Art, wie sich Ziehen (S. 35 f.) mit dem abfindet, was einige der Stadtverordneten in Dresden gesagt haben: „Es spielt bei allen diesen Äußerungen ein gut Teil diplomatischer Augenblicksrücksichten mit, und Freund und Feind der Sache, auch wenn sie sachverständig sind, heben leicht nur das hervor, was ihnen im Moment gerade für die Erreichung ihrer Zwecke dienlich erscheint. Die schon einmal berührten Dresdener Verhandlungen zeigen, wenn die mir allein vorliegenden Berichte einiger Zeitschriften zuverlässig sind, ja deutlich genug, wie da auch beim besten Willen aller Beteiligten manchmal ein recht verkehrtes Bild das Ergebnis sein kann."

triebenen Ausdruck, und sagt dies freilich nachher selbst (S. 24 f.); aber die Wirkung auf den Leser und die Leichtigkeit der Widerlegung bleiben sein Gewinn. Trotzdem sage ich nicht: „Das ist böser Wille". Und zwar nicht nur, um, soviel an mir liegt, den Ton der Debatte auch fernerhin, wie es bisher auf beiden Seiten gelungen war, von persönlicher Bitterkeit frei zu halten, sondern aus Überzeugung. Mit solchem Hinübergreifen aus dem logischen Gebiet ins moralische wird nichts Rechtes geschafft. Keiner von uns kann dem anderen ins Herz sehen. Wer über verborgene Absichten Vermutungen aufstellt, ist überall dem Irrtum ausgesetzt; und Irrtum ist ein schlechter Bundesgenosse. Dagegen die Logik einer Beweisführung zu prüfen und solche Prüfung urteilenden Hörern oder Lesern vorzulegen, dazu ist jedem die Möglichkeit gegeben.

Hiervon zum Schluß noch ein Beispiel. Ziehen macht den Verteidigern des eigentlichen Gymnasiums den Vorwurf, daß sie von unzulässigem Egoismus für ihre Schulart sich leiten ließen (S. 30); er mahnt, das Gymnasium nicht zu „isolieren" (S. 24. 42), und warnt vor „jenem Geiste der wie mit Scheuklappen blickenden Einseitigkeit, der innerhalb und außerhalb der Mauern des humanistischen Gymnasiums noch keineswegs ausgestorben" sei (S. 25). Zieht man von diesen Gedanken die unfreundliche Form ab, so bleibt nichts übrig als die Verwerfung eben des Grundsatzes, für den so lange vergebens gekämpft worden war, der endlich durch den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 öffentlich anerkannt worden ist: daß jede Schule sich frei in ihrer Eigenart solle entwickeln dürfen. Man durfte bisher die Besorgnis hegen, ob dieser Grundsatz, der noch der lebendigen Durchführung harrt, vielleicht zum bloßen Schlagwort werden sollte; nun ist umgekehrt ein Schlagwort erfunden, um ihn zu beseitigen. „Kräftigere Betonung der Eigenart" heißt jetzt: „egoistische Isolierung"; und davon muß jeder Gutgesinnte sich abwenden. — „Raffiniert geschickt", sind wir versucht zu sagen; doch das wäre voreilig und wahrscheinlich geradezu unrecht. Wer beweist uns denn, daß Ziehen nicht aufrichtig meint, es handle sich hier um verschiedene Dinge? daß er nicht wirklich glaubt, die selbständige Entwicklung des Gymnasiums zu fördern, indem er es auf der Grundlage einer anders gearteten Schule aufbaut? Etwas Ähnliches hat auch Reinhardt einmal gesagt, im Jahre 1892; nicht in der

bereits erwähnten Schrift, sondern in einem etwa gleichzeitig erschienenen Vortrag.*) Dort heist es: „Die Trennung der höheren Schulen, die sich jetzt immer mehr vorbereitet, wird eine möglichst lange Vereinigung der Zöglinge etwa bis zum zwölften oder dreizehnten Lebensjahre verlangen.“ Diese Unempfindlichkeit gegen inneren Widerspruch bei sonst klugen Männern ist eine Tatsache, mit der wir rechnen müssen. In ihr rächt sich die unglückliche Natur der Sache, der sie sich — Reinhardt mit ausgesprochenem Verzicht auf einen früher eingenommenen klareren Standpunkt — gewidmet haben, die sie nun auch theoretisch zu vertreten genötigt sind.

Aber diese unglückliche Sache hat Glück; τὰ χερείονα νικᾷ. Die Reden von Ziehen und Reinhardt, die uns hier beschäftigt haben, bezeichnen wieder einen Fortschritt der Bewegung, die dahin gerichtet ist, daß das Reformgymnasium immer weiter verbreitet und prinzipiell als das bessere anerkannt werde. An dem guten Willen beider Männer zu zweifeln haben wir keinen Grund; aber auch mit gutem Willen kann Böses geschaffen werden. Und so ist es hier. Von dem Wettstreit realistischer Bildungsanstalten droht dem Gymnasium keine Gefahr; er wird nur auf beiden Seiten das Können steigern, schlummernde Kräfte wecken. Die Gefahr liegt in dem Zwittergebilde, in dem trotz aller früheren Mißerfolge unter etwas veränderter Gestalt erneuten Versuch, altüberlieferte und moderne Bildungselemente in dem Lehrplan einer einzigen Schule zum Gleichgewicht zu bringen, wobei unvermeidlich die alten Sprachen immer mehr zurückgedrängt werden; anstatt jenes Gleichgewicht dadurch herzustellen, daß man die verschiedenartigen Stoffe auf getrennte, miteinander konkurrierende Schulen verteilt. Dies haben die Veranstalter der Berliner Protestversammlung im November 1904 — Kübler, Lück, Harnack, Michaelis — klar erkannt und deshalb nicht nur für das Gymnasium, sondern gegen das Reformgymnasium ihre Stimme erhoben. Damit haben sie einer guten Sache einen guten Dienst geleistet, mag ihnen auch von klugen Vermittlern ihre Entschlossenheit verdacht werden. Besser doch ein offener, entschiedener Kampf, als ein Zustand in dem diejenigen den Ton angeben, von denen der Prophet gesagt hat: „Sie rufen Friede, Friede, und ist doch nicht Friede.“

*) Reinhardt, „Die Umgestaltung des höheren Schulwesens“. Aus den Schriften des Freien Deutschen Hochstiftes (Frankfurt a. M. 1892) S. 24.

XXIII.

Lehrerberuf und Beamtentum.

[Wochenschrift für klassische Philologie, 1905, Nr. 38.]

Friedrich Paulsen, Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. Braunschweig 1904, Friedr. Vieweg & Sohn. 31 S.

Die Schrift, die sich früheren Äußerungen des Vf.s über verwandte Themata anreiht, ist ein etwas erweiterter Abdruck des Vortrages, den Paulsen im April 1904 auf dem ersten allgemeinen Oberlehrertag in Darmstadt gehalten hat. Er selbst sagt im Vorwort: nach der Aufnahme, die der Vortrag gefunden habe, dürfe er hoffen, die Ideen und Gesinnungen, in denen der deutsche Oberlehrertag gegründet worden sei, darin einigermaßen zum Ausdruck gebracht zu haben. Hierdurch erhält der Inhalt des Schriftchens eine erhöhte Bedeutung, und eine erfreuliche Bedeutung. Denn nicht nur ist überhaupt die Auffassung von den Aufgaben der Schule und des Lehrers, wie sie hier in der Kürze historisch entwickelt wird, eine würdige und schöne, sondern es werden dabei auch Gedanken ausgesprochen, die in Gefahr waren in der öffentlichen Meinung unseres Standes verloren zu gehen, für die man also, wenn sie in Darmstadt mit Beifall oder doch ohne Widerspruch angehört worden sind, hoffen kann, daß sie wieder zu Ehren kommen und sich dann auch praktisch wirksam erweisen werden. Dahin gehört die Bemerkung (S. 25), daß die Unterrichtsverwaltung, um den Trieb zu wissenschaftlicher Arbeit zu ermutigen, bei Beförderungen auf ausgezeichnete Leistungen Rücksicht nehmen solle. Wenn der Vf. hinzusetzt, dies sei jetzt freilich durch das Anciennitätsprinzip erschwert, so hätte er wohl richtiger gesagt: „unmöglich gemacht". Die einzige Beförderung, die es überhaupt noch gibt, ist die zum Direktor, und durch sie wird ein

Lehrer gerade der wissenschaftlichen Arbeit in der Regel entzogen. Innerhalb der Lehrer-Laufbahn herrscht starr das Alter, nicht die Tüchtigkeit. Möge recht bald die Einsicht sich wieder durchsetzen, daß es den einzelnen wie die Gesamtheit schädigt, die ganze Leistungsfähigkeit eines Berufes herabdrückt, wenn man ihm künstlich dasjenige Prinzip fernhält, auf dem überall in der Welt das große Vollbringen und der lebendige Fortschritt beruht: den Wetteifer und die Freude auch am äußeren Erfolge.

Den oft gehörten Einwand, daß sich solches Abwägen von Lohn und Leistung mit der Würde des Beamten nicht vertrage, könnte man ebenfalls mit Berufung auf Paulsen zurückweisen. Er bekennt sich (S. 23 f.) zu der unpopulären Ansicht, daß innerhalb der Beamtenhierarchie gegen den Offizier, den politischen oder richterlichen Beamten der Lehrer naturgemäß an Vornehmheit zurückstehe, weil er in wesentlich anderem Sinne „Beamter" sei als jene. Er nennt ihn einen „Kulturbeamten", wohl nicht sehr glücklich, weil dadurch der soeben angedeutete Unterschied gleich wieder verdeckt wird. Zum Wesen des Beamten gehört es, daß er seine Tätigkeit im Auftrage des Staates ausübt, zum Wesen des Lehrers gehört dies nicht. Die größten Lehrer, die es je gegeben hat, Jesus und Sokrates, was waren sie in den Augen des Staates? Nun können wir eine Entwicklung von Jahrhunderten, durch die bei uns aus Patronat und Aufsichtsrecht ein Beamtentum des Lehrers erwachsen ist, nicht ungeschehen machen. Aber bei aller Achtung für das Gewordene und nunmehr Bestehende wollen wir das Bewußtsein in uns immer wieder stärken, daß wir der Natur unseres Berufes nach etwas anderes sind als Richter und Verwaltungsbeamte: in den Augen von Staat und Gesellschaft etwas Geringeres, doch für das Leben der Nation und die Entwicklung der Menschheit etwas Wertvolleres und Höheres.

Daß Staat und Gesellschaft die Tätigkeit des Lehrers oft mehr hemmen als fördern, dafür ist das peinlichste Beispiel die Verheerung, die das Berechtigungswesen in dem Organismus der höheren Schulen angerichtet hat. Paulsen gedenkt mit berechtigter Genugtuung der Tatsache, daß neue, von der alten Gelehrtenschule abgezweigte Schulformen sich endlich auch die offizielle und formelle Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit erkämpft haben (S. 12). Auch darin hat er recht,

daß er den Wert dieser Anerkennung vor allem in den Aufgaben sieht, die sie den neuen Schularten bringe. Er schreibt: „Die tat„sächliche Gleichwertigkeit zu erringen wird es für sie nur einen Weg „geben: daß sie mit ihren Mitteln dasselbe leisten, was die alte „Gelehrtenschule geleistet hat: ihre Schüler dahin zu führen, daß sie „auf irgendeinem Gebiet wissenschaftlicher Erkenntnis selbständig zu „arbeiten vermögen. Vielleicht sind sie von diesem Ziel noch weiter „entfernt, als manche denken; vielleicht verhalten sich auch ihre Unter„richtsfächer spröder gegen die Aufgabe als die alten Sprachen, obwohl „selbständiges Arbeiten auch schon des Schülers auf dem Gebiete der „modernen Sprachen und Literatur oder auf dem der Mathematik und „Naturwissenschaften an sich so gut möglich ist als auf dem Boden „des Altertums". — Paulsen galt eine Zeitlang als Gegner der Gymnasialbildung. Daß dies ein Irrtum war, wußten seine Freunde längst; nun tritt es auch dem Fernerstehenden deutlich entgegen. Was folgt aber aus seinem Zugeständnis? Vor allem doch die Warnung: in einem Zeitpunkt, wo neue Schulen an neuen Aufgaben sich erst noch erproben sollen, nicht leichtherzig die alte zu zerstören; also: endlich einmal dem Gymnasium Zeit und Ruhe zu lassen, daß es sich seiner Eigentümlichkeit wieder mutig und freudig bewußt werde, nicht ihm die Wurzeln abzugraben, wie der Frankfurter Lehrplan tut, noch ihm die Zweige zu beschneiden, auf denen es Früchte bringen soll.

Auch was neuerdings von einer freieren Gestaltung des Unterrichtes in Prima verlautet, ruft, so verlockend es klingt und so gut es sicher von Paulsen, der die letzte Anregung gegeben hat, gemeint war, doch wieder Besorgnisse hervor. Wenigstens müßte im voraus von maßgebender Seite bestimmt erklärt und dieser Grundsatz dann auch durchgeführt werden, daß von der Freiheit, etwas von dem allgemeinen Lehrplane wegzulassen, an Gymnasien die alten Sprachen in ihrem jetzigen knappen Bestande nicht mit betroffen werden dürfen. Sonst würde das Ganze doch nur darauf hinauslaufen, die Pläne derjenigen zu fördern, die Latein und Griechisch ganz oder teilweise fakultativ machen wollen. Warum wollen sie dies? Weil Platz geschafft werden müsse für moderne Wissenschaften — Geographie, Biologie —, die auch am Gymnasium nicht fehlen dürften, wenn es die bevorzugte Schule für höhere Allgemeinbildung bleiben solle.

Also aufs neue die unselige Idee der Einheitsschule! Lassen wir doch das Gymnasium einstweilen wie es ist und überlassen jene neu erwachsenen Wissenschaften den realistischen Schulen als wertvollen Vorzug! Diese haben innerlich begründeten Anspruch darauf; und sie bedürfen eines solchen Vorzuges auch äußerlich, wenn es ihnen gelingen soll, die unter dem Druck des Monopols Jahrzehnte hindurch künstlich gesteigerte Zahl der Gymnasien wieder zu verringern. Ja, zu verringern; stark zu verringern. Und das ist schließlich das Entscheidende. Davor fürchten sich viele Freunde des Gymnasiums immer noch, davor scheint auch die Regierung Scheu zu haben. Und doch ist dies erst der Sinn des Wortes von der Gleichberechtigung: die Gymnasien sollen nicht mehr in ihrem äußeren Bestande begünstigt werden; durch ehrlichen und vollen Verzicht auf jeden äußeren Vorzug sollen sie das Recht erkaufen, ihren inneren Charakter rein zu erhalten, und sollen damit zugleich den Schwesteranstalten die Möglichkeit erwerben, überall da einzutreten und sich durchzusetzen, wo das Bildungsbedürfnis eines Bevölkerungskreises den Gang durch moderne Stoffe lieber wählt als den Umweg durch das Altertum.

Düsseldorf, Juli 1905.

XXIV.

Deutsche Erziehung.

Ein Wort zur Abwehr gegen Ludwig Gurlitt und den Allgemeinen deutschen Erziehungstag in Weimar.

[Der Aufsatz erschien im September 1905 im „Humanistischen Gymnasium" XVI S. 169 ff., und gleichzeitig als Broschüre in Carl Winters Universitätsbuchhandlung in Heidelberg. Der dem Proteste zugrunde liegende Gedanke, daß gerade der deutsche Unterricht durch eindringliche Beschäftigung mit Griechen und Römern aufs wirksamste gefördert wird, tritt mehrfach hervor auch in dem Buche, das ich eben damals im Begriff war abzuschließen: „Von deutscher Spracherziehung" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1906). Dieses möchte zugleich, aus eigener Praxis heraus, eine Anschauung davon geben, wie sich — ohne äußere Veranstaltung — der Unterricht in der obersten Klasse innerlich frei gestalten läßt.]

Vor Kurzem brachten die Zeitungen Kunde von dem zweiten „Allgemeinen Tage für deutsche Erziehung", der im Juni 1905 in Weimar abgehalten worden ist, und von einer Rede, die der Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung" Herr Arthur Schulz (Friedrichshagen) dort gehalten hat. Wie weit die Zeitungsnachrichten genau sind, können wir nicht wissen; sie enthalten aber nichts, was nicht zu dem offiziellen und ausführlichen Bericht über den ersten Tag dieser Art stimmte, der ein Jahr zuvor ebenfalls in Weimar stattgefunden hat.*) Und nach diesem läßt sich der Charakter der neuen Bewegung ausreichend beurteilen; zunächst, aus welchen Kreisen sie hervorgeht. Den Schluß der Druckschrift bildet ein „Aufruf an die deutschen Männer und Frauen, mitzuwirken bei der Aufrichtung einer wahrhaft deutschen Erziehung", der von etwa 370 Namen unterzeichnet ist. Ganz überwiegend sind es doch Männer, die hier zu uns sprechen: zu einem großen Teil (gegen 90) seminarisch ge-

*) Reden und Verhandlungen des Ersten Allgemeinen Tages für Deutsche Erziehung in Weimar, Pfingsten 1904. [Vgl. die Bemerkung S. 283.]

bildete Lehrer, ein paar Studenten, manche Schriftsteller und Herausgeber von Zeitschriften, nicht wenige Kaufleute, Ingenieure, ein Schlossermeister, mehrere Postassistenten, ein Oberpostassistent, ein Registrator, ein Konditoreibesitzer, ein Hotelbesitzer, ein Hofrat, vereinzelt auch studierte Beamte, Juristen Ärzte Geistliche Lehrer höherer Schulen, einige pensionierte Offiziere und Gutsbesitzer. Man sieht: Leute in achtbarer Lebensstellung, denen niemand das Recht bestreiten wird, sich zusammenzutun, um über Fragen der Erziehung Erfahrungen und Beschwerden auszutauschen. Auch daß solche Beschwerden veröffentlicht werden, wäre in der Ordnung, wenn man sich darauf beschränkt hätte tatsächliche Beobachtungen mitzuteilen. Deren finden sich aber nur ganz wenige; statt dessen nehmen den breitesten Raum ein mehr oder weniger unbestimmte Vorschläge und Forderungen, wie die Schulen geändert werden sollen. Ob der Koch gut ist, und wie sein Essen schmeckt, entscheidet am sichersten der Esser; wie es jedoch besser gemacht werden könne, wird nur der zu sagen vermögen, der selber etwas von Kochkunst versteht. Diese Sebstbescheidung haben die deutschen Männer des Allgemeinen Erziehungstages nicht üben wollen. Einer ihrer Sprecher, eben jener Herr Arthur Schulz, fordert (Red. I S. 27 ff.) mit großer Zuversicht „Unterricht im Freien", für dessen Möglichkeit in größerem Umfange er weiter nichts anzuführen weiß als den Versuch, der in dieser Richtung in Frankfurt a. M. mit einer untersten Elementarklasse gemacht worden ist. Ein anderer Redner, Professor Dr. Paul Förster (Friedenau), erklärt, der altsprachliche Unterricht sei nicht „für die breite Masse der Gebildeten" (S. 49). Sehr richtig. Aber was für die breite Masse nichts ist, könnte doch für einen Teil der Gebildeten — vielmehr der zu Bildenden — recht geeignet sein? Professor Förster warnt ja selbst bringend, man möge nicht „alle Wesen über einen Leisten schlagen" (S. 43). Trotzdem fordern er und seine Gesinnungsgenossen aufs bestimmteste eine „Einheitsschule", die der Aufruf mit dem Gedanken begründet: „Jeder befähigte deutsche Knabe muß die Möglichkeit haben, die oberste Stufe der Bildung zu erreichen." Also: weil die Gymnasialbildung nicht für alle paßt, so darf niemand sie erwerben, die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum ist „einem kleinen Kreise von Forschern" zu überlassen. Solche Vergewaltigung wird gefordert im Namen der Freiheit!

Die Einheitsschule soll auf deutscher Grundlage errichtet werden; und so wirft Prof. Förster die Frage auf, was deutsches Wesen sei, — um sie nachher unbeantwortet zu lassen. Denn Wendungen wie diese: „Der Deutsche muß an sich selbst glauben und an die große Zukunft seines Volkes" oder „Dem Deutschen kann nur durch den Deutschen geholfen werden" oder „Was deutsches Wesen ist, erkennt man am besten in den Blütezeiten unseres Volkes" — geben doch keine Antwort auf die Frage, worin denn dieses Wesen bestehe. Zum Teil sind sie auch an sich anfechtbar. Wenn, was nicht erst verkündigt zu werden braucht, die Zeit unserer Lessing Herder Goethe Schiller den deutschen Geist in seiner vollsten Entfaltung zeigt, so beruhte dieses reiche Wachstum im innersten Kerne auf der Befruchtung mit dem Geiste des klassischen Altertums. Wer da glaubt, diesen in Zukunft entbehren zu können, weil statt seiner die aus ihm erzeugten deutschen Werke unmittelbar weiterwirkten, der ist gleich einem Manne, der das Brot, das ihm so gut und kräftig schmeckt, zur Aussaat in den Boden legt: die Vögel unter dem Himmel werden kommen und die Krümel wegpicken. Korn muß man säen, um immer aufs neue Brot backen zu können.

Dem Gymnasium wird von Professor Förster vorgeworfen, daß es Vielwisserei pflege statt der Vertiefung in den ursächlichen Zusammenhang der Dinge (S. 44. 46). Und derselbe Redner verlangt, die Schule solle nur „die Forscher an der Quelle selbst schöpfen" lassen und sich begnügen, eine „Gesamtübersicht" zu geben, die „Ergebnisse" mitzuteilen (S. 45. 49)! Dieser innere Widerspruch ist bezeichnend für die Art, wie man uns bekämpft; es ist dieselbe unklare Denkweise, die in den letzten Jahrzehnten immer wieder dem Gymnasium zugesetzt und es dahin gebracht hat, daß die Klage, es treibe zu vielerlei und mute dem Gedächtnis zu viel zu, jetzt wirklich nicht ganz unbegründet ist. Aber nicht in den alten Sprachen liegt das Vielerlei und die Gedächtnisarbeit, sondern in all den modernen Wissensfächern, die man, den Forderungen des Publikums nachgebend, hinzugefügt und allmählich verstärkt hat. Das Gymnasium, wie es ursprünglich war und wie es als höhere Schule einer Minderheit wiederhergestellt werden kann und je eher je lieber hergestellt werden sollte, beschränkt äußerlich die Weltbetrachtung auf ein bestimmtes Kulturgebiet, weiß dieses aber nach allen Richtungen zu durchforschen und gibt, indem

es auf Schritt und Tritt gegenwärtige und heimische Verhältnisse und Einrichtungen zur Erläuterung heranzieht, die beste Gelegenheit, eben diese gegenwärtigen und heimischen Dinge zu besprechen und durch den Vergleich tiefer verstehen zu lehren. Dies ist nicht nur für künftige Philologen und Theologen, sondern für jeden, der in einem noch so praktischen Berufe wirken soll, zwar nicht die einzig mögliche, aber eine vorzügliche Vorbildung. Ganz besonders könnte sich der Unterricht in alter Geschichte, wenn er wieder in seinem früheren Umfange und im Sinne des selbständigen Herausarbeitens aus den Quellen betrieben würde, als ein Mittel bewähren, um junge deutsche Männer zu erziehen, d. h., wie wir es verstehen, Männer, die, frei von Schlagworten und Modeansichten, den Dingen der Wirklichkeit gerade ins Auge sehen, in dem Zufälligen der äußeren Erscheinung die wesentlichen Züge zu erkennen und die Aufgaben, die aus dem Zusammenleben eines großen Volkes erwachsen, aufzufassen und zu würdigen vermögen.

Aber, sagt man, das Gymnasium erziehe zu republikanischer Gesinnung; der Abscheu, mit dem die Römer das Wort rex aussprachen, teile sich den Schülern mit, und so werde das monarchische Gefühl in ihnen untergraben. Als Beweis führte einer der Redner in Weimar (Red. I 73) die Charakteristik an, die Fürst Bismarck von sich selber, wie er als Abiturient gewesen sei, gegeben hat: „Als normales Produkt unseres staatlichen Unterrichtes verließ ich „Ostern 1832 die Schule als Pantheist und, wenn nicht als Republikaner, „doch mit der Überzeugung, daß die Republik die vernünftigste Staats„form sei, und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen „Menschen bestimmen könnten, einem dauernd zu gehorchen.“ Nun, ich sollte meinen, solche Republikaner, wie Otto von Bismarck einer geworden ist, könnten wir gern recht viele haben. Daß seine leidenschaftliche Natur auch das, was an kraftvollen Gedanken aus der antiken Welt ihn berührte, ungestüm ergriff, ist natürlich; so wird er eine innere Erschütterung überlieferter frommer Anschauungen empfunden haben, wo andere sich nur angeregt fühlten nach den Gründen und dem Rechte dieser Anschauungen zu fragen. Das aber ist doch kein Schade. Vielmehr hat das Gymnasium genau getan was ihm obliegt, wenn es seine Zöglinge veranlaßt hat über die Ursachen der Einrichtungen nachzudenken, die dem naiven Sinn als selbstverständlich

gelten, weil sie von Eltern und Voreltern ererbt sind. Eine durch Zweifel hindurchgegangene, durch Abwägen von Gründen erprobte Überzeugung hat höheren Wert, als eine solche, für die niemals der Gedanke aufgetaucht ist, es könne auch außerhalb der eigenen, gewohnten und vertrauten Daseinsformen etwas Gutes und Berechtigtes geben. Für ihren König sich zu schlagen, für ihn zu sterben waren die Standesgenossen des Fürsten Bismarck alle bereit; aber nur er ist ihm im geistigen Ringen mit einer widerstrebenden Weltanschauung der siegreiche Vorkämpfer gewesen, eben weil seine monarchische Gesinnung nicht bloß Sache des Gefühls, sondern auf tiefe Einsicht, auf jenes „Nachdenken“ gegründet war, zu dem, wie er sich erinnerte, die Schule den ersten Anstoß gegeben hatte. Wenn er selber sich dessen nicht eben freundlich bewußt war, so braucht uns das nicht irre zu machen: der Dank der Tat gilt überall mehr als der des Wortes.

Daß ein jugendlicher Sinn von dem Geiste männlicher Freiheit, der in Hellas und Rom weht, mächtig ergriffen wird, ist natürlich und schön; es ist derselbe Geist, aus dem Schillers Don Carlos gedichtet ist: ein Jüngling, der davon unberührt bliebe, müßte uns leid tun. Wenn unter solchen Einwirkungen Primaner sich beeifern, die Frage, welche Regierungsform die beste sei, ernsthaft zu diskutieren, so ist das eine gesunde Betätigung des Strebens nach selbständiger Weltbetrachtung. Daß dabei der Wert republikanischer Einrichtungen nicht überschätzt werde, dafür sorgt gerade die alte Geschichte und Literatur, um so mehr je gründlicher sie studiert wird. Was ist aus der römischen Selbstverwaltung mit ihrem Grundsatz, daß alle Staatsämter Ehrenämter sein müßten, geworden? Der zerrüttete Zustand der Gesellschaft, den Ciceros Reden und Briefe zeigen, dessen Bild man freilich aus diesen Originalurkunden selbst sich erarbeiten muß, um vollkommen zu begreifen, wie allein der Übergang zur Monarchie dem Reiche die Rettung bringen konnte. Nur ein kraftvoller Herrscher von überlegenem Geist vermochte die Ordnung herzustellen, nur ein straff organisierter, dem Herrscher verantwortlicher Beamtenstand konnte sie durchführen und aufrecht erhalten. Die Geschichte der Perserkriege, der Anblick all des Schönen, was die athenische Demokratie geschaffen hat, nährt die frohe Bewunderung politischer Unabhängigkeit und bürgerlicher Tatkraft; in der Leichenrede des Perikles hat solche Sinnesart die tiefste Begründung und den edelsten Ausdruck gefunden.

Doch die Kehrseite fehlt nicht. Eben diese herrliche Demokratie hat es dem Sokrates nicht verziehen, daß er kein Normal=Athener sein wollte. Was ihm bei seinen Mitbürgern widerstrebte, war im Grunde derselbe Gleichheitsfanatismus, der heute in Deutschland breite Massen dazu treibt, die Gymnasialbildung abschaffen zu wollen, weil sie ihrer Natur nach nicht die Bildung der Masse sein kann. Die Kritik, die Sokrates an den Einrichtungen und Grundsätzen der Demokratie übte, hat ihm den Tod gebracht; und eben diese Kritik lesen wir mit unsern Schülern bei Platon, wo sie sogar vor der Konsequenz nicht zurückscheut, den großen Staatsmann, der diese Verfassung vollendet hat, zu verurteilen. Ob Perikles seinem Vaterlande mehr genützt oder mehr geschadet habe, ist so recht eine Streitfrage, um von Primanern mündlich oder schriftlich erörtert zu werden. Sie könnte, je nach der Geistesanlage und der von Hause mitgebrachten Lebens=anschauung der einzelnen, in entgegengesetztem Sinne mit gleicher Leidenschaft beantwortet werden; und ein männlicher Freund der Jugend würde an beidem die gleiche Freude haben. Wer dem Platon recht gibt, wird doch zugestehen müssen, daß ihm die praktische Be=währung seiner eigenen Ansichten versagt geblieben ist und, wo er es damit versuchte, selber versagt hat. Sein Unternehmen, aus der Natur des Menschen und aus allgemeinen Begriffen einen Staat, wie er sein sollte, zu konstruieren, ist der für uns früheste und der großartigste Versuch eines solchen Idealstaates, voll starker positiver Gedanken, aus denen das politische Urteil heranwachsender Menschen gesündeste Nahrung ziehen kann; aber sein Vorzug ist zugleich seine Schwäche: er ist voraussetzungslos gedacht, Politik aber ist überall die Kunst, gegebene Verhältnisse den geänderten Bedürfnissen und einer vertieften Einsicht entsprechend umzugestalten. Diese Kritik und Ergänzung zu Platon hat Aristoteles gebracht, dessen politische Be=trachtungsweise auch Schülern in einigen Proben bekannt zu machen das Wilamowitz'sche Lesebuch Anregung und Stoff gibt. Und nun ist es doch kein Zufall, daß dieser treue Erforscher alles Tatsächlichen als Lehrer des jungen Alexander am Hofe Philipps gelebt hat: zu den Erfahrungen, aus denen er seine eigenen Gedanken entwickelte, gehörte als wesentlicher Teil das, was er von dem Aufkommen der makedonischen Herrschaft, von der entscheidenden Kraft eines einheitlichen staatsmännischen Wollens beobachtet hatte.

Wie im Politischen so muß auch im Ethischen und Religiösen gerade durch vertrauteren Verkehr mit dem klassischen Altertum ein vertieftes Verständnis der Gegenwart, unserer deutschen Gegenwart, geweckt werden. Die christlichen Züge bei Sokrates zu verfolgen ist eine Aufgabe, die ein Primaner wohl bewältigen kann, die sich bei der Lektüre beinahe von selbst aufdrängt. Wer freilich schon darin, daß auf diesem Wege die geringschätzige Verurteilung alles „Heidentums" etwas gemildert wird, eine Gefahr erblickt, mit dem ist nicht zu rechten; er müßte konsequenterweise dazu kommen, gegen alle Art weltlicher Berührung, gegen Goethe Schiller Lessing auch den reiferen Zögling abzuschließen. Vielmehr werden wir uns freuen, christliche Gedanken in dessen Vorstellungskreise dadurch befestigt zu sehen, daß er sie auf dem Boden einer völlig anderen Kultur, unter äußerlich abweichender Form wiedererkennt. Auch in umgekehrter Richtung, zur Abwehr schädlicher Einflüsse, können Sokrates und die Seinen wirken. Die modernen Schlagworte von Knechtsmoral und Übermenschentum finden sich nirgends reinlicher vorgetragen und kräftiger widerlegt als in Platons Gorgias. Wer diesen unter verständiger Leitung gelesen hat, dem ist ein gutes Stück Widerstandskraft gegen den lockenden Ruf geistreichelnder Selbstsucht gewonnen.

Was hier in kurzen Zügen von dem praktischen Werte der Gymnasialbildung angedeutet wurde, ist anderwärts ausführlicher und vielleicht besser gesagt; in dem Unterrichte zahlreicher Lehrer des Lateinischen und Griechischen, die im Altertum Kraft und Begeisterung geschöpft haben, wird es tagaus tagein tatsächlich geübt. Aber eben dies bestreiten die Veranstalter jener Protestbewegung, die, unbescheiden genug, an die Musenstadt Weimar sich anknüpft. Und sie berufen sich für ihren Unglauben auf das Zeugnis eines aus ihrer Mitte, eines der wenigen beteiligten Gymnasiallehrer. Professor Dr. Ludwig Gurlitt in Steglitz hat als Philolog entschiedene Verdienste; aber er ist bestrebt, sie durch den Renegateneifer vergessen zu machen, womit er die erzieherische Mission seiner eigenen Wissenschaft bekämpfen hilft. Am ausführlichsten geschah dies wohl vor drei Jahren in den betreffenden Abschnitten seines Buches „Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädadogische Betrachtungen eines Modernen"; ferner in einem Pfingsten 1904 auf dem Erziehungstage in Weimar gehaltenen Vortrag über „Historismus und Klassizismus"; dann mehr-

fach in Aufsätzen, die in Zeitschriften veröffentlicht wurden, zuletzt*) im Juliheft des Türmers (1905, S. 481—491) unter der Überschrift „Pädagogischer Streifzug gegen den klassischen Idealismus". Dieser Artikel ist namentlich gegen Friedrich Aly gerichtet, dessen Kritik der Gurlittschen Schrift über den Deutschen und sein Vaterland den Verfasser gereizt hat. Seine eigene Polemik bewegt sich nun fast ganz auf dem persönlichen Gebiet. Dahin gehört es, wenn er nicht weniger als viermal mit spöttischer Wendung daran erinnert, daß Aly Gymnasialdirektor sei. An sich ist das doch nichts Schlimmes. Und gerade in bezug auf den hier Angegriffenen könnte Gurlitt wissen, daß er jahrelang der Führer einer oppositionellen Bewegung im höheren Lehrerstande gewesen ist; wenn er jetzt an bevorzugtem Platze Direktor eines Königl. Gymnasiums ist, so gereicht das ihm ebensosehr wie denen, die ihn berufen haben, zur Ehre und beweist, daß unsere Unterrichtsverwaltung, wie kritisch immer man gegen sie gestimmt sei, jedenfalls nicht von der Schwäche beherrscht wird, tüchtige Männer, weil sie unbequem sind, von leitenden Stellungen ausschließen zu wollen.

Doch überlassen wir es Aly selber, wie viel oder wie wenig Beachtung er den Sottisen, die Gurlitt ihm sonst noch sagt, schenken will, und sehen zu, was dieser zur Sache jetzt und früher vorgebracht hat. Wenn wir ihm glauben, so ist das Gymnasium eine Schule, auf der eine „entschwundene Kultur als lebendes Ideal angebetet wird" (Vaterl. 88), wo man auf Kosten der Vaterlandsliebe „den Kleinen von Hellas und Rom vorschwärmt" (Red. I 73). Gegen unsere moderne Kultur verhält sich das Gymnasium „feindlich" (Türm. 488); wir versuchen die Schüler der oberen Klassen „in überwundene Anschauungen zurückzudrängen, wenn wir ihnen noch immer Lessings Laokoon als letzten Schluß kunstkritischer Weisheit bieten" (Vaterl. 89). Horaz wird als vorbildlicher Lyriker, Cicero als vorbildlicher großer Mann hingestellt (Türm. 490. 488). Infolgedessen „beherrscht Langeweile die Jahre, die von Begeisterung erfüllt sein müßten" (Red. I 66). Selbst Homer wird in der Schule ungenießbar gemacht, verdorben durch die pedantische Behandlung.**)

*) Im Folgenden soll die erste dieser Schriften mit „Vaterl.", die zweite mit „Red. I", die dritte mit „Türm." zitiert werden.

**) Dieses Urteil, noch etwas schärfer als hier ausgedrückt, findet sich in dem

„Nicht das Wissen fertig mitgeteilter Tatsachen, sondern das eigene Suchen und Prüfen macht gescheit", unsere Schulen aber legen den größten Wert auf das Vielwissen (Vaterl. 67); der Schüler „bleibt unausgesetzt rezeptiv, gläubig aufnehmend, und lernt nachschwatzen statt selbst beobachten" (Red. I 58). Eine Menge von Einzelheiten aus den Altertümern, aus der Grammatik müssen gelernt werden (Red. I 61). Das geht natürlich nicht ohne gewaltsamen Druck, dessen schlimme Hilfsmittel die Extemporalien sind (Vaterl. 73). Die „geistige Überfütterung unserer Gymnasialjugend wirkt abstumpfend" (Vaterl. 59). Infolgedessen ist den meisten Schülern, im Augenblick wo sie nach überstandener Reifeprüfung abgehen, „das Arbeiten eine Qual, das Lernen gründlich verleidet worden" (Vaterl. 65). Sie haben sich nicht gewöhnt ehrlich zu arbeiten, sondern sind durch „die zu hoch gespannten Ansprüche und das polizeiliche Erziehungsystem" zu Täuschungsversuchen getrieben worden; diese auszurotten, darin besteht „der schwerste Kampf des Lehrers". So urteilt Gurlitt, und stellt für den Fall, daß ihm widersprochen werden sollte, „eigene Erfahrungen in reichster Fülle" zur Verfügung (Vaterl. 77). Nach dem allen ist es nicht wunderbar, daß er den Rat gibt: Wie wir „den Kindern mit Recht das Rauchen und Kneipen, den Besuch von Tanzlokalen verbieten", so würde „ein vernünftiger Gesetzgeber vielleicht mit gleichem Rechte den Besuch von Schulen verbieten, in denen Lateinisch und Griechisch von begeisterten ‚Klassizisten' erteilt wird" (Red. I 73).

Entspricht solches Bild nun irgendeiner Wirklichkeit? Das zu fragen ist man um so mehr berechtigt, als Gurlitt den philologischen Unterricht, wie er heute getrieben wird, in größerem Umfange doch wohl nur aus seinen eigenen Stunden kennt. Die Besorgnis, daß er allzu schnell verallgemeinert habe, drängt sich unwillkürlich auf. Ich meinerseits kenne, nicht aus gelegentlichem Hospitieren sondern aus dauernder Gemeinschaft, die Tätigkeit mehr als eines begeisterten

---

Begleitwort zu einer anmutigen kleinen Dichtung, in welcher Gurlitt die Szenen „Beim göttlichen Sauhirten" (in Kommission bei E. Kannengießer in Schalke, Westfalen, 1901) dramatisch gestaltet hat, wobei er vor allem an eine Benutzung in Schüleraufführungen dachte. Es ist schade, daß der Verfasser die Freude, die von seiner Gabe jeder haben könnte, durch die harten Worte stört, in denen er die Wirkung der griechischen Homerlektüre in der Schule spottend bestreitet, nicht der Lektüre wie sie ausarten könne, wie sie hier und da, vielleicht auch oft, mißrate, sondern wie sie überall sei und ihrer Natur nach sein müsse.

Lehrers der alten Sprachen, an dessen Erfolgen ich mit den Eltern der Schüler zusammen mich erfreuen konnte. Doch, Erfahrung gegen Erfahrung, darüber läßt sich eigentlich nicht streiten; nur die allgemeinen Gründe des Gegners ermöglichen eine Prüfung. Da ist es zunächst ein Irrtum, zu glauben, das Gymnasium stehe der modernen Kultur feindlich gegenüber. Überall regt sich ja der Eifer, die Alten, vom Nimbus der Idealität entkleidet, realistisch zu verstehen, ihre Gedanken Anschauungen Taten rein menschlich zu erklären; und das kann nur geschehen, indem man sie an den entsprechenden Erscheinungen der Gegenwart mißt. Auf diese Weise verstehen wir die fremde Kultur von der eigenen aus; um das aber zu können, müssen wir der eigenen und ihrer Grundverhältnisse uns erst recht deutlich bewußt werden. So ist gerade die Bemühung um ein lebendiges Erfassen der alten Welt das beste Mittel, um die Augen für die Probleme der gegenwärtigen zu schärfen. Dies ist ja auch das Neue und Fruchtbare in der Art, wie Philologie und alte Geschichte als Wissenschaften heute geübt werden. Daß der Einfluß von dort in die Schule sich nicht mit einem Schlage sondern allmählich vollzieht, ist natürlich: aber an den verschiedensten Stellen zu gleicher Zeit ist er in erfreulichem Vordringen.*) So wird auch Lessing heute den Primanern nicht als Autorität hingestellt, sondern als siegesfroher Kämpfer, der, indem er seine Vorgänger überwindet, um

*) Gurlitt kennt meine Palaestra vitae, die er im Türmer-Jahrbuch (1904) recht freundlich besprochen hat. Wenn er sie bei seinen heftigen prinzipiellen Angriffen auf den Gymnasialunterricht unerwähnt läßt, so kann der Grund wohl nur darin liegen, daß er sie für eine vereinzelte Erscheinung hält, aus der auf den Betrieb, wie er im ganzen sei, nicht geschlossen werden könne. In der Tat ist das Buch von eben der altfränkischen Denkweise aus, die Gurlitt als immer noch herrschende verspottet, angefochten worden, in einem Aufsatz von Professor Kreutzer in Köln, „Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte" (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LVII, 1903, S. 354 ff.). Auf der anderen Seite hat Max C. P. Schmidt in einer Rezension der Palaestra (Berliner philol. Wochenschr. 1903, S. 180 ff.) ihr Erscheinen für überflüssig erklärt, weil sie eigentlich nur Bekanntes und Selbstverständliches enthalte. Das ist nun doch wohl übertrieben. [Vgl. oben Nr. XV, S. 175.] Immerhin beweist es, daß die Weise der Behandlung des Altertums, an der ich mitarbeite, schon weit verbreitet ist. Ob die Neubelebung, die auch Gurlitt darin zu erkennen scheint, wirklich, wie er meint (a. a. O. 304), ein Vorbote des Todes ist, kann nur die Zukunft entscheiden. [Wer von den Freunden des Altertums in Gefahr ist zaghaft zu werden, stärke sich den Mut an dem gedankenreichen und kraftvollen Buche von Zielinski, „Die Antike und wir", 1905.]

so mehr die Jüngeren zu erneutem Widerstande, zu kritischem Bedenken auffordert. Eben dies ist der Sinn von Alys Äußerung*): „Lessings Laokoon und Dramaturgie sind anfechtbar und angefochten, „und trotzdem erklären wir beide Schriften mit gutem Erfolge. Der „Umgang mit diesen scharfen Denkern gleicht einem Stahlbad, das „mächtig belebt und kräftigt." Und eben hierfür wird Aly von Gurlitt verspottet (Türm. 488). Dieser scheint also zu meinen, man dürfe ästhetische Schriften nur dann mit Schülern lesen, wenn ihr Inhalt als unanfechtbar richtig gelten könne. Ich denke, eine solche Ästhetik gibt es nicht; und wenn es sie gäbe, so dürfte man gerade diese mit Heranwachsenden nicht lesen. Πόλεμος πάντων πατήρ. Nur die Betätigung kritischen Nachdenkens übt den Verstand.

Wenn Gurlitt sich hier als Freund autoritativer Belehrung verrät, so liegt darin ein eigener Widerspruch zu den anderen Stellen, wo er selber gegen die Aneignung fertigen Wissens eifert nnd verlangt, die Schüler sollten lernen mit eigener Kraft zu beobachten, zu suchen. Eine durchaus richtige Forderung. Nur folgt aus ihr unmittelbar, was Gurlitt wieder bestreitet, der Vorzug, den im Unterrichte die alte Geschichte vor der neueren hat: Geschichte der Römer und Griechen aus den Quellen zu erforschen kann man mit Schülern unternehmen, weil hier die historischen Quellenschriften zugleich Stücke der klassischen Literatur sind. Daß etwas Ähnliches für gewisse Perioden der englischen und französischen Geschichte unternommen werde, ist seit lange der Wunsch und das Bestreben einsichtiger Männer [oben S. 214. 233]; bei der deutschen wird es auf absehbare Zeit ausgeschlossen bleiben. Auch hier läßt sich der Unterricht sehr verschieden behandeln, von der anregendsten Art bis zur ödesten; immer aber wird es so sein, daß die Schüler sich im wesentlichen rezeptiv verhalten. Man mag dies bedauern; aber was hilft es, darüber zu jammern? Der Grundsatz, daß deutscher Geist nur durch Deutsches gebildet werden könne, entspricht eben nicht den wirklichen Bedürfnissen der Nation und kann ohne Schaden für sie, der man helfen möchte, nicht durchgeführt werden.

An dieser Tatsache ändert auch die Berufung auf die Griechen nichts. Gurlitt verlangt, wir sollten von ihnen „die schlichte Weisheit annehmen, daß wahre Jugenderziehung national beschränkt sein

*) Humanismus oder Historismus? Marburg 1902, S. 13.

müsse" (Red. I 63. 57). Wie wird mir denn? Nun ist er es ja auf einmal, der von Hellas schwärmt, der ein entschwundenes Ideal wie ein lebendes anbetet, der ohne Rücksicht auf die Verhältnisse der modernen Kultur Einrichtungen gewaltsam erneuern will, die in eine vergangene Zeit paßten. Abraham ist nach Aussage des ersten Buches Mose 175 Jahre alt geworden; er muß also ein der Gesundheit sehr zuträgliches Leben geführt haben. Und so war es wirklich: er hielt sich meist im Freien auf, benutzte niemals einen Nachtschnellzug, hatte kein Telephon im Hause und las keine Zeitungen. Also ganz einfach: machen wir es ebenso, dann bleiben wir auch gesund und werden alt. Nicht viel gescheiter ist der Gedanke, das Erziehungswesen der alten Griechen in dem Deutschland des zwanzigsten Jahrhunderts zu erneuern. Gewiß, auch sie waren nicht die ersten auf der Welt, auch sie haben von älteren Völkern gelernt; diese Einflüsse mehr und mehr zu erkennen ist eben jetzt die Wissenschaft erfolgreich bemüht. Trotzdem bleibt es dabei, daß die Griechen dem Ursprung unendlich viel näher standen als wir. Auf den meisten Gebieten menschlicher Geistesarbeit waren sie die ersten Entdecker, die ersten Frager. Sollen wir einen deutschen Knaben heute so in die Naturwissenschaft einführen, daß wir alles, was seit Aristoteles geforscht und gefunden worden ist, ignorieren? Von dem Gefundenen müssen wir doch sprechen, also auch von den Findern und ihrer Arbeit. Sonst begehen wir eben jenen Fehler, fertige Resultate zu äußerlicher Aneignung mitzuteilen, und halten die Schüler fest im Banne dessen, was heute gilt. Nur indem wir mit ihnen in großen Schritten den Weg rückwärts gehen, auf dem sich das Wissen von der Natur entwickelt hat, kann es gelingen, ihren Geist frei zu machen und sie wieder der Natur selbst und den ursprünglichen Problemen, die aus ihr erwachsen sind, gegenüber zu stellen. Und das geschieht freilich am wirksamsten, wenn wir sie mit dem Weltbilde der Griechen vertraut machen. Oder auf einem anderen Gebiete! Der gefährliche Versuch, über das Denken zu denken, ist innerhalb der europäischen Kultur zuerst im fünften Jahrhundert von den Sophisten gemacht worden; fromme Anhänger des Alten verspotteten deren Selbstbespiegelung. Heute ist „Reflexion" ein abgeschliffener Begriff, den wir nicht ausschalten können, wenn wir deutsche Jünglinge zu selbständigem Gebrauch ihrer Muttersprache anleiten wollen. Wir müßten ihn aber ausschalten, wenn dieser Teil

der Erziehung bei uns ähnlich einfach sein sollte, wie er bei den Zeitgenossen des Sokrates war.

Das sind nur ein paar Beispiele der großen Wahrheit, daß es kein sichreres Mittel gibt unter der Herrschaft der Tradition zu bleiben, als wenn man nichts von ihr wissen will; so macht es der Vogel Strauß mit seinen Feinden, und wird gefangen. Nur indem wir uns bewußt werden Epigonen zu sein, und das was uns dazu macht klar zu erkennen suchen, können wir hoffen, dieses mächtige Element von der Weltanschauung, in die hinein wir geboren werden, abzuziehen und uns innerlich von ihm zu befreien.*) Die meisten der braven, aber irregeleiteten Menschen, die in Weimar Gurlitts Rede mit lautem Beifall aufgenommen haben, ahnen von dem allen nichts; er selbst weiß es im Grunde ganz gut. Deshalb stimmt er zwar stürmisch in den Ruf ein, daß die Erziehung der deutschen Jugend rein deutsch sein müsse; sobald es aber darauf ankommt praktische Vorschläge zu machen, versagt seine Energie. Er wagt nicht die alten Sprachen zu beseitigen, sondern will sie beibehalten, nur „bedeutend einschränken" (Vaterl. 88; Red. I 78). Das heißt — da Homer, Platon, Tacitus ihre Sprache behalten und nicht leichter werden —: die Resultate des Unterrichtes sollen noch dürftiger, die Lektüre noch mühseliger werden, noch weniger als bisher soll es gelingen, die Schüler durch die fremde Form hindurch bis zur Fühlung mit dem Geiste des Altertums zu führen. Die frei werdende Zeit soll dazu dienen, daß die Jugend mehr als jetzt in der Schule von dem erfährt, was die Menschen der modernen Welt beschäftigt, z. B. von Kunstgeschichte (Türm. 491); das heißt, bei der Art wie solche Dinge in der Schule behandelt werden müßten, das rezeptive Lernen, die Pflege des Vielwissens soll verstärkt werden. Auch die bösen Extemporalien will Gurlitt nicht abschaffen, sondern nur auf ein viel geringeres Maß herabsetzen. Doch hören wir ihn selbst, wie er am Schluß des Hauptwerkes (Vaterl. 131) seine Forderungen für die Reform der Schule im Zusammenhange mit einem allgemeinen politischen Programm vorträgt:

„Will man Vaterlandsliebe wecken und reichstreue, zufriedene

*) Diese Gedanken sind weiter ausgeführt in meinem Aufsatz „Die Unfreiheit des einzelnen innerhalb der modernen Kultur", Monatschrift für höhere Schulen, 1903, S. 369—377.

„Bürger erziehen, so sorge man vorerst für eine Mündigkeitserklärung „des Volkes, bekämpfe das Trennende der Stände und Klassen, pflege „die Gaben des Herzens und Gemütes, lasse Wohlwollen walten gegen „die Unterstellten, vermeide jede geistige Überbürdung der Beamten, „befreie vor allem ihre Herzen von Menschenfurcht, sorge ferner, daß „sich alle national Gesinnten zusammenschließen und durch die Macht „ihres einmütigen Auftretens, durch die Fürsorge auch für alle anderen „deutschen Brüder wirkende Kraft gewinnen und inneren Frieden „schaffen können. — Will man im besonderen aus unserer Jugend „gute Deutsche machen, so befreie man die Schule von allem Hetzenden, „Drängenden, Quälenden, setze ihre zu vielseitigen Pflichten herab, „stelle das Berechtigungswesen möglichst ab, damit sich die Kinder ihrer „Natur gemäß entwickeln können; man sorge dafür, daß die Knaben „vorerst ihrer Jugend wahrhaft froh werden, daß ihr Kopf entlastet, „ihre Muskeln gestählt, Mut und Lebensfreude gesteigert, ihr Sinn „für das Nützliche und Schöne entwickelt, daß die täglichen zehrenden „Sorgen um Extemporalien, Prüfungen, Versetzungen, daß die Tadel„zettel und Arreste und sonstige Quälereien auf ein Mindestmaß herab„geschraubt werden, damit den Knaben Raum, Zeit und Stimmung „bleibe, sich im Spiele, auf Wanderungen in deutschen Fluren selbst „zu vergessen und im Familienkreise das Behagen und die Stimmung „häuslichen Glückes zu genießen."

Wer ist denn der „man", an den der Verfasser diese Ansprache richtet? Wenn er nur die Hälfte von dem, was hier gefordert wird, zustande brächte, so hätte er wohl den Anspruch, mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben zu werden. Wahrhaftig ein ganzer, gewaltiger Mann müßte es sein; und wenn uns der einmal wieder geschenkt würde, ein Bismarck der inneren Politik, so wäre das gewiß ein großes Glück, ja das große Glück. Nur würde er für das, was er zu tun hätte, von Herrn Professor Gurlitt Ratschläge anzunehmen kaum bereit sein. Es ist schwer, hier nicht in Satire zu verfallen; die Sache ist doch furchtbar ernst. Nach all den großen Worten zuletzt, wo die Frage steht: „Was soll denn nun geschehen?" nichts als diese schattenhaften Allgemeinheiten. Daß ein Buch, dessen Gedankengang an der entscheidenden Stelle so hilflos zusammenbricht, in hunderten von Stimmen von der Presse gelobt worden ist, daß zahlreiche Leser dem Verfasser „in überschäumender Anerkennung ihren

Dank für seine befreiende Tat ausgesprochen" haben*): das ist ein trauriges Zeichen für die geringe Urteilskraft unserer Rezensenten und unseres Publikums. Die Leute haben also gar nicht gemerkt, daß ihnen Steine für Brot geboten werden. Und wenn es noch Steine wären! Auch die könnten sich ja als Waffe, gegen Fensterscheiben oder Köpfe, unter Umständen nützlich erweisen. Aber es ist Sand, lockerer Sand, zu scheinbarer Festigkeit künstlich zusammengeballt; faßt man derb zu, so fällt alles auseinander. Was im besonderen die Schule betrifft, so ist so viel ja klar: Gurlitt will Schülern wie Lehrern eine Erleichterung verschaffen; die Ansprüche sollen herabgemindert, die Schwächeren in Schutz genommen werden, das Homerische αἰὲν ἀριστεύειν soll nicht mehr die Losung sein (Vaterl. 131. 130). Aber kein herzhafter Schnitt oder Abstrich wird angegeben, der dies bewirken könnte. Extemporalien, Tadelzettel, Arreste und „sonstige Quälereien" sollen nicht wegfallen, sondern, auf ein Mindestmaß herabgeschraubt, weiter bestehen; die schlimmen Wirkungen des Berechtigungswesens sollen nur „möglichst" abgestellt werden. Hätte der Verfasser statt dessen „tunlichst" geschrieben, wie es in den Verfügungen der Behörden zu heißen pflegt, so wäre der Eindruck bureaukratischer Bedächtigkeit vollständig.

Überhaupt, so laut und heftig überall gescholten wird, so geht doch durch dieses ganze Buch, das den Deutschen seines Vaterlandes froh machen möchte, ein Zug des Kleinmütigen, Gepreßten. Der Verfasser hält es für nötig uns zu erzählen, wie er von Offizieren, mit denen er in Gesellschaft zusammen gewesen war, am folgenden Tage nicht gegrüßt worden ist (Vaterl. 7). Er berichtet von dem Verdruß, den einer seiner Freunde darüber gehabt hat, daß in dem Vordruck eines ihm ausgestellten Jagdscheines das Prädikat „Herr" fehlte, und zitiert — beinahe eine Blasphemie — mit Bezug hierauf Goethes ernstes Wort, daß die Welt Bravheit und Tüchtigkeit verschmähe, uns zahm, ja nichtig haben wolle (S. 29). Von dem höheren Lehrerstande spricht er mehrfach mit Stolz (z. B. S. 106 f.), meint aber, die meisten wichen einer offenen Aussprache aus — über den Zwiespalt zwischen ihrer Überzeugung und den amtlichen Lehrplänen — „weil sie nicht in den

*) Er selbst berichtet dies in einem Aufsatz der „Wartburgstimmen" (1905, S. 527—538), der überschrieben ist „Deutschlands höhere Schulen im öffentlichen Urteil".

Verdacht kommen wollen, die Maßnahmen ihrer vorgesetzten Behörden zu kritisieren" (S. 115). In was für Kreisen hat Gurlitt denn verkehrt? Da, wo ich Erfahrungen sammeln konnte, früher in Schleswig-Holstein und jetzt am Rhein, war und ist es gar nichts Unerhörtes, daß Maßnahmen der vorgesetzten Behörden mit vollem Freimute kritisiert werden; sollte es im Osten unserer Monarchie so ganz anders sein? Doch wohl kaum. Vielmehr gibt es auch dort Männer, die, auf die Gefahr hin oben anzustoßen, offen sagen was sie denken; ein Beispiel war ja Friedrich Aly. Der Verfasser hat wieder zu schnell verallgemeinert. Von sich selbst erwähnt er mit rühmlicher Offenheit einen nicht ebenso rühmlichen Zug: er habe im Dezember 1891, als er seiner Verehrung für den verstorbenen Paul de Lagarde in einem Aufsatz in der Täglichen Rundschau Ausdruck gab, „nicht den Mut gehabt, unter diesen Nachruf seinen Namen zu setzen, weil er Anfeindung von den Rechtgläubigen fürchtete" (Vaterl. 84). Auch ich habe damals, wie schon öfter vorher, in Worten eines begeisterten Jüngers auf Lagarde als großen Lehrer und Erzieher des deutschen Volkes hingewiesen und habe diesen Nekrolog, im Deutschen Wochenblatt, mit meinem Namen erscheinen lassen, ohne zu ahnen, daß ich damit etwas täte, worin jemand einen Beweis besonderen Mutes sehen könnte.

Faßt man Selbstbekenntnisse dieser Art mit den leidenschaftlichen Protesten gegen amtlichen Druck und Überzeugungszwang zusammen, so tritt der Widerspruch deutlich hervor, zugleich aber bietet sich eine Erklärung dar. Gurlitt wird zu den Menschen gehören, die sich aus einer starken Gebundenheit des Denkens durch eigenes inneres Ringen zur Freiheit durchgearbeitet haben. Das ist gewiß aller Ehren wert. Aber nun begegnet es ihm, eben weil die Selbstbefreiung nicht leicht war, daß er den Grad den er darin erreicht hat überschätzt, und nicht glauben mag, andere könnten mit weniger Kampf und Mühe ebenso weit, ja weiter gelangt sein. Er meint, die Freiheit der Gesinnung werde nach der Menge der Kraftworte gemessen, in denen sie sich äußert; deshalb kommt ihm gar nicht der Gedanke, ein anderer könne, im sicheren Gefühl innerer Unabhängigkeit, das was gut ist auch in dem Überlieferten und Bestehenden anerkennen, um desto bestimmter und bei minder leidenschaftlichem Tone wirksamer das anzugreifen, was dem ernsthaft Prüfenden verwerflich erscheint. Oratorem irasci minime decet, simulare non dedecet, sagt Cicero, der, was man

auch sonst von ihm denken mag, von der Kunst Menschen durch Rede zu beeinflussen jedenfalls etwas verstand. Gurlitt verzichtet auf jede Selbstbeherrschung; der naive Zorn und leider auch Ärger bricht überall ungehemmt hervor. Und in dieser Stimmung spricht er Dinge aus, die man lieber unausgesprochen läßt. So sagte er in Weimar Pfingsten 1904 in der Debatte: „Unsere Schule sei viel zu „sehr Zwangsanstalt; ein Lehrer, der mit großer Freude und Begeisterung „in seinen Beruf komme, müsse eine gesunde, unverwüstliche Natur „oder wenig Eigenart besitzen, wenn er nach 10 bis 20 Jahren nicht „zerrüttet sein wolle" (Red. I 116). Das ist eine starke Übertreibung, in der doch ein Körnchen Wahrheit steckt. Unsere Arbeit kann, im Unterschiede von so mancher in Staat und Gesellschaft höher bewerteten, nur dann etwas Rechtes schaffen, wenn sie mit innerer Hingabe, mit vollem Gefühl persönlicher, nicht bloß amtlicher Verantwortung getan wird; solche Arbeit fordert den ganzen Mann und zehrt an seiner Kraft, das darf man wohl sagen. Wer nun an einem so schönen und schweren Beruf aus irgendwelchen Gründen für seine Person irre geworden ist, der hat wohl Anspruch auf achtungsvolles Mitgefühl; er kommt aber in Gefahr diesen Anspruch zu verscherzen, wenn er seine bitteren Empfindungen so öffentlich ausschüttet und in dem Grade aggressiv wird, wie dies bei Gurlitt der Fall ist. Seit einigen Jahren schilt er unablässig auf die Gymnasien, an deren einem er doch selber zu wirken hat. Was er schreibt, geht immer nur darauf aus, herunterzureißen, zu zerstören, ohne daß irgendetwas Positives an die Stelle gesetzt wird. Der Beifall, den er an vielen Stellen findet, macht ihn immer kühner. Siegesgewiß erklärt er neuerdings*), Anfeindungen gegen seine Schrift vom Vaterlande des Deutschen hätten sich so gut wie gar nicht hervorgewagt. Er höhnt, „kein Ritter habe sich eingestellt, um für die beleidigte Schöne, Deutschlands vordem so verhätschelte Schule eine Lanze zu brechen"; das solle Vornehmheit sein, in Wahrheit fehle uns der Mut und die Kraft. Angesichts einer solchen Herausforderung länger zu schweigen, das hätte in der Tat als Schwäche gedeutet werden können.

Das Bedenklichste in Gurlitts Treiben ist die Art, wie er die

*) In dem schon erwähnten Aufsatze der „Wartburgstimmen", Februar 1905.

Massen aufzubieten sucht. Und dabei gehören zu den Männern, die er als führende Geister am liebsten zitiert, Paul de Lagarde und der Rembrandt-Deutsche, zwei der größten Verächter dessen, was die Masse denkt und spricht. Lagarde würde sich im Grabe umdrehen, wenn er wüßte, wie sein Name hier unnützlich geführt wird, er, der warme Freund und tiefe Kenner klassischer Bildung. „Der einzelne Zeitungschreiber", sagt Gurlitt (Türm. 490), „mag höchst töricht sein, der consensus omnium, die vox populi ist ein gar kluger Geselle und vor allem, ein mächtiger." Dies letzte gewiß; aber auch das erste? Hat Gurlitt das Wort des Rembrandt-Buches vergessen, daß viele Nullen nur durch die Eins, die davortritt, zu einer zählenden Größe werden? und das andere, daß die größten und rühmlichsten Siege der Welt immer von Minderheiten erfochten worden sind? Oder ist die Mehrheit, die er von Weimar her ins Feld führen will, von so seltener Art, daß Goethes Verdammungsurteil, nichts sei widerwärtiger als die Majorität, auf sie nicht paßt?

Den Charakter jener Verhandlungen, wie er in dem gedruckten Bericht über die erste Tagung hervortritt, haben wir kennen gelernt; die Reden, die dort mit lautem Beifall aufgenommen wurden, geben ein Bild der allgemeinen Stimmung. Diese Leute fühlen sich gedrückt und gequält, sie jubeln dem zu, der ausspricht was ihnen Not macht, und vielfach klagen sie mit Recht; aber sie vermögen nicht zu erkennen, wo der Sitz des Übels ist und wie ihm abgeholfen werden könnte. Gegen die Einschnürung durch staatliche Regeln und Vorschriften sträuben sie sich — und empfehlen die Einführung einer Einheitsschule, unter deren Herrschaft jede Beweglichkeit des Lehrplanes vollends verschwinden würde; sie rufen nach starken Persönlichkeiten, machen es der Schule zur Pflicht, solche zu erziehen — und verlangen Herabsetzung der Ansprüche auf das Niveau der Schwächerbegabten; sie vermissen die Selbsttätigkeit der Lernenden in der Schule — und wollen den Unterricht auf Mitteilung von Ergebnissen beschränken, ihm die Fülle nehmen, aus der allein eigene Beobachtungen entspringen können; sie seufzen unter dem Druck einer durch Jahrtausende aufgehäuften Überlieferung, mit der wir nun einmal erblich belastet sind — und wollen der Jugend den Weg verschließen, der zu den Anfängen unserer Kultur und damit zu ursprünglichem Denken und Anschauen zurückführt. So etwas muß man lesen und soll ruhig

bleiben? während man weiß und täglich neu erlebt, wie in den Werken der Griechen und Römer, dieser beiden jugendstarken Völker, der Jungbrunnen sprudelt, an dem eine alternde Menschheit sich erquicken soll; die heilende Quelle, durch deren Genuß Einfachheit und Natürlichkeit des Denkens genährt werden; deren erfrischendes Naß, wenn es unsere Organe durchdringt, die verschlossenen Sinne öffnet, daß wir mehr und mehr durch den Schleier all des Abgeleiteten und längst Gewordenen, das uns umgibt, hindurchsehen und die Welt mit den Augen kindlicher Menschen betrachten lernen, daß wir in dem lauten Gewirr überreizter Stimmen, womit modernes Leben uns umbraust, die Töne urwüchsigen menschlichen Empfindens wieder vernehmen. „Rembrandt als Erzieher" führt ein Wort von Hebbel an über die Ermordung Cäsars: es sei das alte Schauspiel, „die Irren, welche ihren Arzt erschlagen". Ungefähr diesen Eindruck hat man, wenn man die wilden Angriffe sieht, die von Gurlitt und den Seinen gegen eine Schule geschleudert werden, die das klassische Altertum zur Grundlage deutscher Erziehung machen will*).

Düsseldorf, 19. Juli 1905.

---

*) [Inzwischen sind die „Verhandlungen des zweiten allgemeinen Tages für deusche Erziehung, Weimar 12. bis 14. Juni 1905," im Druck erschienen und haben das Gesamtbild zwar nicht geändert, doch auch einiges Brauchbare gebracht, wozu Stellung zu nehmen ich vielleicht bald an einem anderen Orte Gelegenheit haben werde. Auch Gurlitt hat ein neues Werk veröffentlicht, „Der Deutsche und seine Schule", 1905, durch das manches Böse, was er sagt und tut, psychologisch erklärt wird und so in etwas milderem Lichte erscheint.]

Anhang.

I. Brief von Theodor Mommsen an den Verfasser.

Lieber Herr Doctor,

Ihre Broschüre habe ich gelesen, und mit Freude, meistens auch mit Zustimmung. In allen Hauptsätzen bin ich mit Ihnen einverstanden; nur das kann ich nicht einräumen, daß der lat. Aufsatz besser ist als das Übersetzen ins Lateinische. Aber die Unerläßlichkeit des Lateinschreibens ist auch mein Credo und ich meine, daß da praktisch der Kern der Frage liegt; schafft man dies ab, so kann es nie wieder eingeführt werden und die Abschaffung des Lateins selbst folgt dann sicher und rasch.

Vermißt habe ich in Ihren Ausführungen, was mir sehr wesentlich erscheint, den Hinweis auf den Mangel jedes wirklichen Sprachunterrichtes im RG. wie in der ORSch. Ich bin der Meinung, daß es in ganz Preußen keine Staatsanstalt giebt, auf der Französisch gelernt werden kann und ebenso wenig eine Anstalt für Bildung dazu geeigneter Lehrer. So lange dieser Defect, nicht der Personen, sondern der Institutionen besteht, halte ich Ihre Forderung der Gleichberechtigung für die verschiedenen Kategorien für unzutreffend. Und ich halte es für verkehrte Taktik und deplacirte Höflichkeit den Herren vom Realgymnasium dies nicht ganz scharf und ganz klar zu sagen, daß sie im Hauptfach nicht unterrichten können, weil sie selber darin nichts gelernt haben.

Ch. 12. 4. 89. Ganz der Ihrige

Mommsen.

[Gemeint ist: „Suum Cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens. 1889.“ Im Herbste desselben Jahres besuchte ich Mommsen. Am Schluß eines längeren Gespräches, das an den Inhalt des vorstehenden Briefes anknüpfte, entließ er mich mit den Worten: „Fahren Sie fort für eine verlorene Sache zu kämpfen. Sie müssen nur nicht verlangen, daß ich Hoffnung haben soll; Anerkennung hab' ich.“ Als ich drei Jahre später, kurz nach dem Inkrafttreten der damaligen neuen Lehrpläne, wieder zu ihm kam, mußte ich seiner trüben Prophezeiung recht geben. Doch er erwiderte: „Nun, ganz umsonst ist es doch vielleicht nicht gewesen“. Dieses Wort des Lehrers hat mir Glauben und Mut gestärkt weiter zu arbeiten.]

II. Brief von Ludwig Wiese an den Verfasser.

Potsdam, 2. Juni 91.

Hochgeehrter Herr Doctor,

Nach der Berücksichtigung, welche Sie in Ihrer Schrift „Staat und Erziehung" der meinigen über den evangel. Religionsunterricht gewährt haben, darf ich annehmen, daß auch meine hier beigefügten nachträglichen Mitteilungen einiges Interesse bei Ihnen finden werden.

Ihre erwähnte Schrift ist mir auch besonders deshalb sehr wert, weil ich darin über mehrere wichtige pädagogische Fragen (z. B. die allgemeine Freischule, den absichtlichen Geschichtsunterricht, die neuen Maßregeln zur Vorbildung der Lehrer) Gedanken ausgesprochen finde, die ich nach meinen Erfahrungen für die richtigen halte, so daß ich der Schrift nur eine weite und ernstliche Beachtung wünschen kann.

In Hochachtung

ergebenst

Dr. L. Wiese.

Druck von Gebhardt, Jahn & Landt G. m. b. H., Schöneberg-Berlin.

Druck von Gebhardt, Jahn & Landt G. m. b. H., Schöneberg-Berlin.